



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: AVANCES EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tese doutoral

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEÇÃO E CONCEÇÃO DOS SEUS
PRINCIPAIS INTERVENIENTES
“CASO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE”**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DE SUS
PRINCIPALES INTERVINIENTES
"EL CASO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE"**

Duarte Mané

2014



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: AVANCES EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tese doutoral

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEÇÃO E CONCEÇÃO DOS SEUS
PRINCIPAIS INTERVENIENTES
“CASO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE”**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DE SUS
PRINCIPALES INTERVINIENTES
"EL CASO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE"**

Duarte Mané

Director

Dr. Florentino Blázquez Entonado

2014



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Campus Universitario
Avda. de Elvas, s/n
06071 BADAJOZ

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

Florentino Blázquez Entonado, como director de la Tesis Doctoral Titulada **LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DE SUS PRINCIPALES INTERVINIENTES. "EL CASO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE"**, desarrollada por el doctorando D. Duarte Mané.

HACE CONSTAR

Que el trabajo de investigación mencionado, realizado bajo mi dirección en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, cumple con los requisitos exigidos en la elaboración de una Tesis Doctoral, por lo que autorizo su presentación para proceder a la tramitación y poder optar al grado de Doctor.

Para que conste a los efectos oportunos, fimo la presente en Badajoz a 15 de marzo de 2014.

Fdo. Dr. Florentino Blázquez Entonado

AGRADECIMENTOS

Agradecemos do fundo do nosso coração, às seguintes instituições e individualidades:

Ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde, em particular à sua presidência, que me contemplou no grupo dos doutorandos, proporcionando-me oportunidade de realizar este estudo;

Ao Instituto Politécnico de Leiria que funcionou, no contexto desta formação, como nosso encarregado de educação;

À Universidade de Extremadura e, em especial, à sua Faculdade de Ciências da Educação que foi e continua a ser um lugar acolhedor e, fundamentalmente, um lugar privilegiado de aprendizagem e que tornou possível a realização deste trabalho.

Não são poucos aqueles a quem temos que agradecer. Aprendemos muito com os trabalhos desenvolvidos no período de docência, por isso, agradecemos do fundo do nosso coração, aos professores:

Doutor Sixto Cubo (especialista em métodos de investigação e análise de dados em ciências de educação); Doutora Emília Dominguez (catedrática em teoria e história da educação); Doutor José Luís Ramos (especialista em avaliação e intervenção perante dificuldades lectoescritas); Doutora Maria Jesus Miranda (especialista em intervenção psicopedagógica na área da saúde); Doutor Lucero (especialista em desenvolvimento cognitivo de pessoas com incapacidade intelectual);

Um agradecimento especial ao Doutor Florentino Blázquez Entonado, um dos meus professores no período de docência e meu orientador de trabalho de pesquisa (DEA) e de tese, pela atenção, pelo apoio, elogio pedagógico, crítica construtiva, confiança e profunda amizade que sempre me dedicou;

Somos, sinceramente, gratos às seguintes personalidades:

Presidente cessante do Instituto Pedagógico de Cabo Verde (Dra. Teresa Borges), pelo encorajamento e profunda amizade que me dedicou oferecendo-me alento psicológico durante a realização deste trabalho.

Estagiários dos cursos de formação inicial e em exercício de funções que participaram na investigação através do preenchimento dos questionários;

Professores orientadores (cooperantes) que me abriram as portas das suas salas, receberam e preencheram os questionários com interesse, espírito de confiança, amizade sincera e fraternal e colegas, professores metodólogos (supervisores) do Instituto Pedagógico pela disponibilidade e abertura com que responderam as questões das entrevistas.

Meus filhos (Celina, Alberto, Maria, Kaela, Nélia, Benildo e o pequeno Florentino) que tanto sofreram com os custos desta formação.

Amigos e colegas doutorandos que tiveram uma atitude propiciadora de excelente clima de trabalho/aprendizagem que serviram de alicerce para este trabalho.

Reitero os meus agradecimentos aos cinco professores especialistas da universidade de Extremadura (Dra. Emília Dominguez; Dra. Prudência Gutiérrez Esteban, Dr. José Luís Ramos; Dr. Manuel Lucero) e da Universidade de Vigo - Dr José Paz, Professor titular de didáctica da Faculdade de CC. De Educação de Ourense – Galiza – Espanha, pela sua participação cooperante na validação externa dos questionários e do guião de entrevista semi-estruturada, proporcionando-nos valiosas sugestões que contribuiram para melhoria destes instrumentos de recolha de dados.

Queremos, ainda, deixar, aqui, os nossos profundos agradecimentos ao Doutor Miguel Júlio Teixeira Guerreiro Jerónimo que nos deu um valioso auxílio na instalação do programa software “Nvivo” nos nossos computadores pessoais e na sua utilização.

Ao Engenheiro Teodorino de Carvalho, meu amigo e amigo de todos os homens de bom senso, homem de extraordinária empatia e, conseqüentemente, núcleo natural da comunidade guineense em Cabo Verde, pela sua solidariedade nos momentos menos bons da minha vida e pelo encorajamento que me tem proporcionado.

Ao professor Inácio Cassamá, pelo seu apoio incondicional na tradução do resumo deste trabalho para a língua Inglesa.

DEDICATÓRIA

- ✓ Dedico este trabalho a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tiveram influência, positiva, nos últimos tempos, na minha vida:
- ✓ À Djenaba minha mãe, que sempre me ampara nos momentos difíceis, evitando a minha queda;
- ✓ À minha primogénita Celina, amiga de todo o mundo;
- ✓ À Segunda Mané, minha esposa, com profundo prazer e amor;
- ✓ Ao Doutor Emílio, médico, oftalmologista, homem de excepcional empatia, cuja prática médica deixa transparecer a pureza do seu coração.
- ✓ Ao Doutor Seco, médico, oftalmologista, do hospital Simão Mendes de Bissau pela forma como me tem tratado aquando da minha estada em Bissau.
- ✓ A todos os meus filhos com profundo prazer e amo

INDICE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
RESUMEN	IX
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL.....	XI
1. Introducción.....	XI
2. Contextualización del estudio.....	XI
3. Importancia del Estudio	XIII
4. Organización y contenido del trabajo.	XIV

II

1. Conceptos previos.....	XIV
2. Formación de profesores: concepto y breve historia	XV
3. La formación de profesores en cabo verde	XVII
4. Prácticas docentes: concepto y funciones.....	XVIII
5. La supervisión pedagógica en las prácticas de formación de profesores	XIX

III

1. Trabajo de campo /estudio empírico.....	XX
2. Técnicas de recogida de datos y triangulación	XX
2.1. Validación de los cuestionarios	XXI
2.2. Participantes del estudio	XXII
3. Resultados e conclusões	XXIII
3.1. Resultados.....	XXIII
4. Análisis y discusión de resultados	XXVII
5. Conclusiones.....	XXVIII

1ª PARTE

CAPÍTULO I

PARTE INTRODUTÓRIA

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	5
3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	8
4. OBJETIVOS DO ESTUDO	11
5. ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO DE TRABALHO	13

2ª PARTE

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO

1. EDUCAÇÃO – CONCEITO E BREVE HISTORIAL.....	19
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
2.1. Alguns pressupostos indispensáveis: educar, ensinar e aprender	26
2.2. Concepção acerca do que é ser professor.....	31
2.3. Conceito e características de um bom professor	33
2.4. Conceito e breve historial de formação de professores.....	35
2.5. Educação e formação de professores em Cabo Verde	37
2.6. Paradigmas de formação de professores	49
2.7. Princípios e modelos de formação de professores	51
2.8. Orientações conceptuais na formação de professores no contexto geral do ensino	59
2.9. Currículo, objectivos e conteúdos de formação de professores	61
2.10. Conceito e características de formação inicial de professores	66
2.11. Importância da formação básica para a formação inicial de professores.....	67
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	69
3.1. Prática Pedagógica – Conceito e funções.....	69
3.2. As comunidades de práticas	71
3.3. Modelos organizacionais da Prática pedagógica/Estágio pedagógico	73
3.4. Os principais intervenientes da Prática pedagógica/Estágio pedagógico.....	74
3.5. Prática pedagógica/estágio pedagógico na formação de professores.....	76
3.6. A prática pedagógica/estágio pedagógico, o ensino tutorial e em grupo	79
3.7. A prática pedagógica como cenário de interacção pedagógica.....	81
3.7.1. Interacções pedagógicas e os contextos	82
3.7.2. A escola como contexto de interacção	86
3.7.3. A aula como cenário formal e nuclear de interacção	88
4. SUPERVISÃO	89
4.1. Conceito e o papel da supervisão pedagógica na formação de Professores.....	89
4.2. Objectivos, conteúdos e estratégias de supervisão pedagógica.....	94
4.3. Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão	104
4.4. Estratégias de formação de professores	106

4.4.1. Observação como estratégia de formação de professores	107
4.4.1.1. Formas de observação.....	109
4.4.2. Reflexão como estratégia de formação de professores.....	112
4.4.3. A investigação como estratégia de formação de professores	118

3ª PARTE

CAPÍTULO III

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO – CONCEITO E FUNDAMENTOS.	123
1.1. Diversidade de métodos quantitativos e qualitativos.....	125
1.2. Métodos quantitativos.....	127
1.3. Métodos qualitativos.....	128
1.4. Triangulação da investigação quantitativa com a qualitativa	134
1.5. Estudo de caso	137
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	140
2.1. Os inquéritos	141
2.2. As entrevistas	144
2.3. Observação	150
2.4. Análise documental e Análise de conteúdo	152
2.4.1. Análise documental	152
2.4.2. Análise de conteúdo.....	154
2.4.2.1. Tipos de Análise de Conteúdo.....	156

CAPÍTULO IV

TRABALHO DE CAMPO

1. ESTUDO EMPÍRICO	163
1.1. Participantes.....	165
1.2. Meios materiais.....	166
1.3. Inquéritos por questionário	172
1.4. Validação dos questionários	174
1.4.1. Dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação inicial.....	177
1.4.2. Dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação contínua..	191

Análise e síntese de dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação contínua	191
1.4.3. Dados obtidos com os inquéritos aos professores orientadores	205
1.5. Dados obtidos com entrevistas aos professores metodólogos (Aplicação de entrevistas)	218
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	230

CAPÍTULO V

AS CONCLUSÕES

1. CONCLUSÕES.....	241
1.1. Sugestões para a melhoria da prática pedagógica do curso de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde.....	244
1.2. Linhas abertas para a investigação	245
 BIBLIOGRAFIA.....	 247

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Quadro comparativo das duas disciplinas de prática pedagógica	48
Quadro 2. Quadro resumo da supervisão directiva.	95
Quadro 3. Resumo da supervisão não-directiva.....	95
Quadro 4. Estratégias de supervisão pedagógica.	101
Quadro 5. Quadro comparativo dos métodos de investigação.	132
Quadro 6. Elementos de análise das metodologias qualitativas.....	133
Quadro 7. Tipos de entrevistas	147
Quadro 8. Vantagens e desvantagens de cada um dos tipos de entrevistas	148
Quadro 9. Opções das entrevistas e suas vantagens e limitações.....	148
Quadro 10. Numeração dos documentos.....	157
Quadro 11. Definição das categorias e subcategorias	158
Quadro 12. Número de referências da categoria 1 nas mensagens/respostas.	158
Quadro 13. Número de referências da categoria 2 nas mensagens/respostas.	158
Quadro 14. Número de referências da categoria 3 nas mensagens/respostas.	159
Quadro 15. Número de referências da categoria 4 nas mensagens/respostas.	159
Quadro 16. Objectivos e tarefas da 1ª etapa do trabalho de campo	165
Quadro 17. Estatística dos participantes do estudo	165
Quadro 18. Objectivos e tarefas da 2ª etapa do trabalho de campo	167
Quadro 19. Objectivos e tarefas da 3ª etapa do trabalho de campo	168
Quadro 20. Matriz do processo em geral	171
Quadro 21. Matriz de recolha, análise e síntese de dados.....	177
Quadro 22. Caracterização do grupo de estagiários de formação inicial	177
Quadro 23. Caracterização dos Estagiários de Formação contínua	191
Quadro 24. Caracterização dos Professores Orientadores	205
Quadro 25. Caracterização dos Professores Metodólogos	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Feed-back - Esquema de processo ensino aprendizagem.....	36
Figura 2. Modelo de mestria de formação profissional	57
Figura 3. Modelo de ciência aplicada de formação profissional	58
Figura 4. Modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional)	58
Figura 5. Tarefas a realizar no processo de supervisão	76
Figura 6. Distintas conceptualizações dos estilos de supervisão	92
Figura 7. Modelo topológico da prática metodológica.....	132
Figura 8. Níveis de triangulação de investigação qualitativa e quantitativa	136

ANEXOS

ANEXO I.....	271
ANEXO II.....	273
ANEXO III	275
ANEXO IV	277
ANEXO V	279
ANEXO VI.....	281
ANEXO VII.....	283
ANEXO VIII	285
ANEXO IX	301
ANEXO X	317
ANEXO XI.....	333

RESUMO

O presente trabalho é um estudo realizado no âmbito da tese de doutoramento que incide sobre “A prática pedagógica e a percepção e conceção dos seus principais intervenientes”, centrando no caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde. Portanto, trata-se de um estudo centrado no componente-chave do processo de formação de professores. Para a realização desse estudo foram inquiridos e entrevistados os principais intervenientes da prática pedagógica dos cursos de formação de professores ministrados pelas três escolas que integram esta instituição: estagiários, professores orientadores e professores metodólogos. Dos dados apurados, concluímos que, para eles: a prática pedagógica é a aplicação, na prática, de conhecimentos teóricos; orientar estagiários é conduzi-los para o aperfeiçoamento profissional; a prática pedagógica é o elemento fundamental na preparação para se ser professor; a prática pedagógica proporciona aos formandos o saber fazer prático que permite aos professores desenvolverem-se e agirem em situações de extrema complexidade do ensino.

Convém, desde já, clarificarmos que, no contexto deste estudo, consideramos como principais intervenientes da prática pedagógica (estágio pedagógico), os estagiários, quer dos cursos de formação inicial quer dos cursos em exercício de funções; os professores do ensino básico, criteriosamente seleccionados para orientarem um grupo ou grupos de estagiários dos cursos de formação de professores formalizados pela Instituto Pedagógico de Cabo Verde e os professores desta Instituição de formação de docentes encarregues de supervisionar a prática pedagógica (estágio pedagógico).

Este estudo encerra na sua estrutura cinco capítulos: o I capítulo “parte introdutória” que tem como fim fundamental, situar o leitor no contexto de génese do estudo, abordando, por isso, o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, os seus propósitos e interesse. Seguidamente, capítulo II (2ª parte), “Educação – conceito e breve historial” apresenta uma vasta parte conceptual cujo teor aborda, em vários aspectos, a educação, ensino/aprendizagem e formação de professores, prática pedagógica/estágio pedagógico e sua supervisão. A 3ª parte, que alberga os três últimos capítulos: capítulo III (metodológico), capítulo IV (Trabalho de campo) e capítulo (conclusões V).

No que toca a educação, (capítulo I), como tarefa fundamental a realizar pelos futuros docentes, abordamos o seu conceito, a sua evolução histórica e a sua função nas sociedades humanas, fundamentalmente, na perspectiva dos autores Mannheim (1971), Durkheim (1973), Parsons (1965), Dewey, (1971), Anning (1986), Woods (1996), Simon (1988), Carmo (2001), Enguita (1989), Lave & Wenger (1991).

Também precisamos, de algum modo, do “processo ensino e aprendizagem”, pois, é dos processos que vai pôr em acção os professores formados pela nossa instituição. Neste tema “ensino e aprendizagem” estudamos o seu conceito e características, alicerçados, basicamente, nas ideias dos autores Stenhouse (1985), Carr (1989), Eisner (1985), Polany & Prosch (1975), Trip (1993), Woods & Jeffrey (1996), Hargreaves (1994), Chanan (1973), Pavlov (s/d), Skinner (1935). A definição, o historial, princípios e modelos. Abordamos ainda aquilo que Feimen-Nemser (1990) designa de

orientações conceptuais na formação de professores no contexto geral do ensino, currículo, objectivos, e conteúdos, estratégias e características foram matérias abordadas no ponto intitulado “Formação de professores”. Neste estudo, apoiamo-nos, fundamentalmente, nas ideias de vários autores, nomeadamente, Abreu et al. (1990), Bruner (1963), Tavares e Alarcão (1999), Carlos (s/d), Giesecke (1989), Delors (1996), Veenam (1989), Joyce & Showers (1988), Carreiro et al. (1996).

No capítulo III estudamos, metodologias de investigação e técnicas de recolha de dados. Nesta matéria, apoiamo-nos, basicamente, nos estudos de João (2009), Woods (1996), Gusfield (1990), Camilo (2007), Bell (1993), Lessard, Goyette & Boutin, (2005), Boutin, (2005), Erickson (1986), Biklen (1992), Wilson (1977), Patton (1990), Schoutheete (1975), Bruyne (1975), Bassey (1981) e Adelman (1977).

Com intuito de conseguirmos um elevado nível de configuração dos resultados e chegarmos a conclusões válidas, utilizamos o software Nvivo na análise das comunicações obtidas através dos inquiridos e das entrevistas. O programa foi utilizado,, fundamentalmente, na análise de frequência de palavras nas comunicações ou registos para, a partir da determinação das palavras mais empregues pelos nossos inquiridos e entrevistados, enriquecermos as indicações que delas imergem.

ABSTRACT

This work is a product realized in the scope of the doctoral Degree (Ph.D) which occurs under a pedagogical practice and the conception and preparation of its main intervenients centred in “the Capeverdean Pedagogical Institute case” Therefore it’s all about a study centred in the key component of the training process of the Teachers. Consequently, the main intervenients of the pedagogical practice of the Teacher training were inquired and interviewed which were conducted by three schools that integrate this institution (Trainers, Supervisors and Methodology Teachers). From the investigated data, we reach a conclusion that, for them, the pedagogical practice is a submission into practice of the theoretical knowledges; to guide trainees means to conduct them to a professional improvement; the pedagogical practice is a fundamental element in the preparation to be a teacher and that the pedagogical practice provides to the learners the “know-how”—making it practice which allows the Teachers to develop and act in the extreme teaching complex situations.

It’s crucial to highlight through making it clear here that, in the context of this study we consider the principal intervenients of the pedagogical practice (pedagogical internship) the trainees either the ones that are the new comers of the training course or the ones in the exercise of their functions; the Primary School Teachers, wisely selected to guide a group or group of trainees of the teacher training courses formalized by the Capeverdean Pedagogical Institute Teachers and the Teachers of this Institution of training and the Teaching Staff in charge of supervising the pedagogical practice (pedagogical internship).

This study wraps up with five chapters in its structure: The I-Chapter “Introductory part” which has as fundamental purpose, to situate the reader in the context of geneses of study, tackling this way the context in which the work was developed, its purposes and interests. In the following, we have the II-Chapter (2nd part) which is a vast conceptual part whose meaning tackles several aspects, the education, learning teaching and the teacher training, pedagogical practice/pedagogical internship and its supervision, the assessment and the analyses of the teaching. After we have the 3rd part which incorporate the three last Chapters: chapter III (methodological), Chapter IV (field work) and V-Chapter (conclusions)

In regards to the Education, as the fundamental task to realize by the future teaching staffs, we tackled its concept, its historical evolution and its function in the human societies, fundamentally, in the perspective of the following authors Mannheim (1971), Durkheim (1973), Parsons (1965), Dewey (1971), Anning (1986), Woods (1996), Simon (1988), Carmo, (2001), Enguita (1989), Lave & Wenger (1991).

Somehow, we also need the teaching and learning process, thus, it is from this process that will put into action the teachers graduated from our Institution. In this theme “ Learning teaching” we have studied its concept and characteristics basically supported in the idea of authors Stenhouse (1985), Carr (1989), Eisner (1985), Polany & Prosch (1975), Trip (1993), Woods & Jeffrey (1996), Hargreaves (1994), Chanan (1973), Pavlov (s/d), Skinner (1935). Yet, regarding this theme we’ve seen the principal learning theories identifying their principal representatives. The definition, the history, principles and models. We also have tackled the sayngs of Feimen-Nemser (1990) designed in the conceptual orientations in the teachers training in the general teaching context, curricula, objectives and contents, strategy and characteristics are the studied aspects I the item “Teachers training course” . In this study we have as a support the ideas of several authors, namedly, Abreu et al. (1990), Bruner (1963), Tavares e Alarcão (1999), Carlos (s/d), Giesecke (1989), Delors (1996), Veenam (1989), Joyce & Showers (1988), Carreiro et al. (1996).

In the chapter III, we have studied investigation methodology and techniques of data collection. In this matter we have also supported in the studies of João (2009), Woods (1996), Gusfield (1990), Camilo (2007), Bell (1993), Lessard, Goyette & Boutin, (2005), Boutin, (2005), Erickson (1986), Biklen (1992), Wilson (1977), Patton (1990), Schoutheete (1975), Bruyne (1975), Bassey (1981) e Adelman (1977).

With the intent of obtaining a higher level of results configuration and we have reached valid conclusion we have used the Nvivo from the software in the analyse of the selected documents of the obtained communication through inquiries and interviews. We have used the program fundamentally in the frequency analyse of words in these documents or registrations from the determination of the most used by our target inquired and interviewed, we have enriched the indications from which immerge from them.

RESUMEN

El estudio se realiza en el marco del Programa de Doctorado “Avances en formación del profesorado”, centrándose en la formación práctica de los aspirantes a profesor y la percepción y la concepción de todos los implicados en la formación de personas claves para el Instituto Pedagógico de Cabo Verde. En consecuencia, fueron encuestados y entrevistados los actores principales de la formación práctica de las tres escuelas que componen el Instituto Pedagógico de Cabo Verde (alumnos, maestros, mentores y profesores metodólogos).

Conviene clarificar que en el contexto de este estudio, hemos considerado como principales actores en la formación práctica a los propios alumnos en prácticas, tanto de la formación inicial como de la formación en ejercicio; a los profesores de los centros docentes, cuidadosamente seleccionados, para orientar a uno o varios grupos de alumnos en formación y a los profesores de la institución encargada de la formación de docentes, el Instituto Pedagógico de Cabo Verde, encargados de supervisar la formación práctica de su alumnado.

La introducción tiene como finalidad fundamental colocar al lector en el contexto en que se desarrolló el trabajo, su propósito y su interés. La segunda parte es una parte conceptual amplia, aborda diversos aspectos sobre la educación, formación docente, las prácticas de enseñanza y el análisis, supervisión y evaluación de la enseñanza. Por último, tenemos los resultados del estudio, las conclusiones que surgieron de ellos y lo que creemos deben ser objeto de estudio en el futuro.

En lo que respecta a la educación, como tarea fundamental a desarrollar por los futuros docentes discutimos el concepto, su evolución histórica y su papel en las sociedades humanas, principalmente desde la perspectiva de autores como Mannheim (1971), Durkheim (1973), Parsons (1965), Dewey (1971), Anning (1986), Woods (1996), Simon (1988), Carmo (2001), Enguita (1989), Lave & Wenger (1991), entre otros.

También precisamos de algún modo el proceso de enseñanza-aprendizaje, eje de los procesos que deben activar los profesores formados por nuestra institución. Así, estudiamos su concepto y características, fundamentadas básicamente en las ideas de autores como Skinner (1935), Chanan (1973), Polany Prosch (1975), Stenhouse (1985), Carr (1989), Eisner (1985), Trip (1993), Woods & Jeffrey (1996), Hargreaves (1994) y otros- Además, sobre este tema, hemos visto las teorías principales de aprendizaje, identificando a sus principales representantes, definición, historia, principios y modelos. Analizamos lo que Feimen-Nemser (1990) designa como orientaciones conceptuales para la formación de profesores en el contexto de la educación, currículo, objetivos y estrategias, contenido y características sobre el tema de la "formación docente". En este estudio, nos apoyamos en las ideas de varios autores, en particular Abreu et al. (1990), Bruner (1963), Tavares Alarcão (1999), Charles (s/d), Giesecke (1989), Delors et al (1996), Veenam (1989), Joyce & Showers (1980, 1988) y Carreiro (1996).

En el capítulo III se estudian las técnicas de recopilación de datos y metodologías de investigación. A este respecto, nos apoyamos básicamente en los estudios de John

(2009), Woods, (1996), Gusfield (1990), Camilo (2007), Bell (1993), Lessard, Goyette Boutin (2005), Boutin (2005), Erickson (1986), Biklen (1992), Wilson (1977), Patton (1990), Schoutheete (1975), Bruyne (1975), Bassey (1981) y Adelman (1977).

A fin de lograr un alto nivel de configuración de los resultados para llegar a conclusiones válidas, utilizamos el programa de software Nvivo de análisis de documentos obtenidos a través del dispositivo de encuestas y entrevistas. Usamos el programa principalmente para los análisis de frecuencia de palabras en estos documentos o registros, desde la determinación de los que más utilizan por nuestros encuestados y entrevistados, enriquecemos la información que de ellos emergen.

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

Palabras Clave: Formación de profesores, Práctica pedagógica, Supervisión, Análisis y evaluación de procesos formativos.

CAPITULO I

Parte introductoria

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio realizado en el ámbito del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura está orientado a caracterizar las percepciones y concepciones que los estudiantes en prácticas, profesores-orientadores y metodólogos del Instituto Pedagógico de Cabo Verde tienen acerca de las prácticas, en los cursos de formación de profesores, formalizados por esta institución.

El estudio nos permitió caracterizar las teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, de cara a la práctica pedagógica y a las prácticas de los estudiantes. El estudio comprende, en su contenido, además de una parte introductoria, temas y conceptos necesarios para entender la formación de los docentes, así como los de formación de profesores, prácticas de enseñanza, supervisión de prácticas, análisis y evaluación de enseñanza y las correspondientes metodologías de investigación y técnicas de recogida de datos, análisis de los resultados y conclusiones en la parte del estudio empírico.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En Cabo Verde, la formación profesional de los maestros de enseñanza primaria se inició en 1970, incluso antes de la independencia, en la antigua Escuela de Magisterio Primario creada en 1968/69.

En el período anterior a la creación de dicha Escuela de Magisterio, los candidatos a maestros solían presentarse con muy bajas cualificaciones a los requerimientos del trabajo docente. Independientemente de eso, algunas fórmulas de formación eran en aquella época de no más de cuarenta y cinco días y con escasas horas en tan escaso tiempo.

El actual Instituto Pedagógico de Cabo Verde surgió como consecuencia de la evolución de esta antigua escuela de formación de docentes de enseñanza primaria. En 1978 comienza la formación de profesores para la enseñanza secundaria en la escuela de formación del profesorado de este nivel, actual Instituto Superior de Educación. Esta institución de formación se comprometió a capacitar a los maestros en las diversas disciplinas que conforman el plan de estudios de ese nivel de enseñanza.

La insularidad del país fue un factor condicionante de las opciones políticas y de organización en la formación docente. Por eso creemos que vale la pena aclarar aquí, en pocas palabras, que nos enfrentamos a una realidad insular y resaltemos algunos detalles dignos de tener en cuenta.

El archipiélago de Cabo Verde está formado por diez islas y ocho islotes que conforman dos grupos distintos en posición cara al viento alisio del nordeste. Así tenemos el grupo de barlovento, que reúne las islas de San Antón, San Vicente, Santa Lucía, San Nicolás, Sal, Boa Vista y los islotes Raso y Branco, y el Sotavento, constituido por las islas de Maio, Sao Tiago, Fogo, Brava y los islotes de Secos y Rombo.

La ciudad de Praia es la capital de Cabo Verde desde 1769, cuando sustituyó a la antigua capital Ribeira Grande (hoy llamada ciudad vieja) que estaba poco protegida y sufría periódicos ataques de piratas ingleses y franceses. El puerto de Praia era más seguro. La existencia de una meseta elevada daba mejores condiciones de seguridad para situar la capital del país. Hasta hoy el centro histórico de la ciudad se mantiene en dicha meseta. De acuerdo con el censo de 2008, la ciudad de Praia tiene una población de 124.661 habitantes.

El centro de formación de maestros de Praia acoge no sólo a candidatos a profesor de la ciudad del mismo nombre, sino candidatos oriundos de concejos vecinos. La escuela cuenta en este año lectivo con apenas 29 alumnos en prácticas, del curso de formación de profesores en ejercicio, 18 profesores orientadores y 26 profesores metodólogos.

La ciudad de Mindelo se localiza en la isla de San Vicente, siendo sede del ayuntamiento homónimo y es la segunda mayor ciudad de Cabo Verde. De acuerdo con el censo de 2005, tiene una población de 62.970 personas. Ocupa un área total de 67 km² al noroeste de la isla, en la bahía de Puerto Grande, puerto natural formado por el cráter submarino de un volcán con cerca de 4 km. de diámetro. El islote de los pájaros, con 82 metros de altura y que hospeda un pequeño faro, señala la otra extremidad del cráter. Esta ciudad alberga el 9% de la población de Cabo Verde.

La Escuela de formación de profesores de enseñanza básica de Mindelo cuenta, en el año lectivo estudiado, con 21 alumnos en prácticas tutorizados por 11 profesores orientadores y supervisados por 5 profesores metodólogos. A semejanza de las otras dos escuelas, acoge también candidatos a profesores de otros ayuntamientos vecinos.

Assomada es la ciudad sede del ayuntamiento de Santa Catarina en el interior de la isla de Santiago, en el sotavento de Cabo Verde. Assomada está a 36 kilómetros al norte de Praia, capital del país. En esta ciudad, subdivida en 22 barrios, vive el 14,2% de la población del ayuntamiento de Santa Catarina. Tiene un área urbana edificada y parcelada con un total de cerca de 213 hectáreas, albergando una población de 11.900 personas, según el censo de 2005.

La escuela de formación de profesores de enseñanza básica de Assomada cuenta en el presente curso académico con sesenta y cuatro alumnos en prácticas tutelados por

veintiún profesores orientadores y supervisados por quince profesores metodólogos. Como se puede constatar las actividades de la práctica pedagógica de esta escuela de formación de profesores son realizadas en cinco ayuntamientos: Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, San Lorenzo de los Órganos, San Salvador del Mundo y Calheta San Miguel.

3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El análisis, la confrontación de percepciones, concepciones, perspectivas y preocupaciones de los alumnos en prácticas, profesores metodólogos y orientadores relativas a las prácticas y a las prácticas pedagógicas puede conducir a sus principales intervinientes a la formulación negociada de patrones de actuación y procedimientos de desarrollo de actividades de realización obligatoria en el ámbito de este componente práctico de los estudios de formación de profesores formalizados por la institución formadora. Con la indicación exacta de las percepciones y concepciones que los principales intervinientes en las prácticas tienen acerca de ellas, podemos contribuir a su evolución positiva, pues proporcionaremos algunas referencias a los que toman decisiones en la definición de líneas orientadoras para el desarrollo de sus actividades. Podemos promover la reflexión sobre las percepciones y concepciones de los principales intervinientes, reflexión susceptible de producir ideas conducentes a eventuales correcciones en el modelo o provocar cambios de opción en el mismo o aún más, podremos ayudar a procurar alternativas de convergencia entre los intervinientes con efectos benéficos para la formación que se pretende.

Tratándose de un estudio que propone a grupos de sujetos reflexionar sobre sus prácticas estamos de forma implícita trabajando para desarrollar su conciencia crítica. Al investigar las percepciones y concepciones de los profesores metodólogos, profesores orientadores y formandos acerca de la práctica pedagógica, vamos a permitirles concienciar sus teorías subjetivas, describirlas e interpretarlas, provocando cada vez más una actitud reflexiva de cara a la práctica pedagógica y a los procesos de enseñanza-aprendizaje de un modo general. Recuérdese que Cochran-Smith y Lytle (2002) declaran que la investigación de los docentes es una forma de transformación social a través de la cual los individuos y grupos colaboran para comprender y transformar sus aulas, sus escuelas y sus comunidades educativas. Viera (1993) nos dice que la investigación de las concepciones y percepciones de los alumnos y confrontarlo con los profesores representa un procedimiento potencialmente *descondicionador* en la medida que permite mostrar y discutir lo que se hace o lo que se piensa, y así generar nuevas formas de hacer y de pensar.

Entendemos que la determinación de las actitudes que los profesores de prácticas tienen de cara a la práctica pedagógica es una cuestión de importancia fundamental en la medida en que es de acuerdo con sus actitudes como deben instruirlos y orientarlos. El interés de este trabajo se asienta no sólo en los presupuestos presentados, sino también en el hecho de poder tornar conscientes las teorías subjetivas de todos los sujetos implicados

en el proceso con ventajas para la mejora de la calidad de la formación desarrollada por la institución.

Objetivo del estudio

La finalidad principal de este trabajo sería analizar, confrontar, y comparar las percepciones y concepciones que los principales intervinientes en las prácticas de los centros docentes de los estudios de formación de profesores formalizados por el Instituto Pedagógico de Cabo Verde tienen acerca de este componente de su currículum de formación, para de allí sacar conclusiones conducentes a la introducción de innovaciones y consecuentemente de mejoras en la formación.

Con este estudio, tenemos la intención de promover la reflexión sobre la profesión docente en la comunidad educativa del Instituto Pedagógico de Cabo Verde, a partir de las percepciones y concepciones que los profesores metodólogos (supervisores) maestros mentores (cooperantes) y aprendices de profesores del curso de formación para docentes tienen acerca de su práctica docente y, desde allí, deducir una mayor dimensión interactiva a los procesos de enseñanza /aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la formación práctica docente de los cursos de formación de profesores del Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

4. ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO DEL TRABAJO.

Para que el estudio no pueda quedar invalidado en su más valioso fundamento teórico, anclamos la formación de profesores en el concepto histórico y actual de la educación y de los procesos educativos que abordamos sumariamente en el trabajo, así como los de formación de profesores de un modo general, cuyo contenido fundamental recogemos en este resumen.

Con base a los presupuestos atrás configurados, desde un punto de vista formal, el estudio contempla una parte introductoria, una amplia parte conceptual y otra metodológica (capítulos II y III); una 3ª parte, referente al trabajo de campo o estudio empírico (el capítulo IV) y referente a los resultados y conclusiones (capítulo V).

CAPÍTULO II

Marco teórico. Educación, Formación de profesores, Práctica docente, Supervisión

1. CONCEPTOS PREVIOS

Manheim (1971) define el concepto de educación como proceso de socialización de los individuos para una sociedad armoniosa, democrática y por tanto controlada, planificada y mantenida por los propios individuos que la componen.

Según Marques (2000) se trata de un proceso de desarrollo y realización del potencial intelectual, físico, espiritual, estético y afectivo existente en cada criatura. Para

Hugues y Chapoulie (1996) la educación es un acto eminentemente político. La profesión de profesor está inscrita en aquello que continúa siendo a pesar de un cierto desarrollo de las relaciones más contractuales con las instituciones.

La historia nos enseña que la educación existió desde siempre. El proceso educativo en su acepción más clásica se remonta a los viejos tiempos desde los primeros años de la humanidad, en que el hombre siempre vivió y vive en comunidad. Con todo, la verdad es que la educación se transfiere de generación en generación, como datos adquiridos de los más viejos para lo más jóvenes. En esta línea, Durkheim (2001, 52) define a la educación como una acción ejercitada por las generaciones adultas sobre los que toda- vía se encuentran inmaduros para la vida social. Ella tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de condiciones físicas, intelectuales y morales que de ella reclaman, sea la sociedad política en su conjunto o sea el medio especial en la que ella se destina particularmente. En su acepción moderna, la educación es una realidad dinámicamente integrante del “todo lo social”, o sea en todo aquello que conforma la vida humana, situándose en un nivel de pensamiento y de discurso bastante avanzado, considerando la evolución del concepto por lo menos a partir del siglo XVIII (Revolución Industrial), pasando por el Siglo XIX (revolución política) y principios del siglo XX, hasta 1950, (periodo de grandes cambios). El acto educativo es una realidad compleja como tal, polifacética, siendo objeto de varias perspectivas de las ciencias sociales y humanas.

Si hasta mediados del siglo XX, la generación más joven acataba de forma irremediable las enseñanzas y experiencias de la vida de la generación más vieja, hoy la situación se alteró drásticamente. Alteración ésta que Carmo (2001), designa como “*nueva ecuación educativa*”, haciendo referencia a la concepción de cambio en Toffler, en que “el futuro entra cada vez más rápidamente en el presente, sin pedir licencia”.

Conforme reza la historia, en la Roma arcaica el aprendizaje ocurría en el seno de la familia, los jóvenes masculinos acompañaban al padre al trabajo y las hijas permanecían junto a la madre ayudando en otras tareas. Para los campesinos autosuficientes, la escuela no podía ofrecer otra cosa que adoctrinamiento religioso o político. Las destrezas y conocimientos necesarios para el trabajo podían ser adquiridos en el propio trabajo, la escuela no los ofrecía. En la Edad Media, dice Anguita (1989), ocurría algo parecido, con la diferencia que el aprendizaje en la familia original fue sustituido por la enseñanza-aprendizaje en el seno de otra familia. Los niños después de siete o nueve años eran enviados a otras casas donde estaban también por un periodo de siete o nueve años desempeñando funciones serviles.

2. FORMACIÓN DE PROFESORES: CONCEPTO Y BREVE HISTORIA

Para Carreriro, Miguel, Soares, Alves & Pestana (1996), la formación de profesores puede ser entendida como un proceso continuo y sistemático de aprendizaje en el sentido de la innovación y el perfeccionamiento de actitudes, saberes, saber-hacer y

de reflexión sobre valores que caracterizan el ejercicio de las funciones inherentes a la función docente.

La formación de profesores no es una tarea reciente, pues según Marcelo (1999) “si la formación de profesores se define simplemente como la educación de aquellos que van a ser profesores, su historia coincide con la historia de la educación”.

La necesidad de formación docente ya fue preconizada por Comenio en el s. XVII, y el primer establecimiento de enseñanza destinado a la formación de profesores habría sido instituido por San Juan Bautista de la Salle en 1684 en Reims con el nombre de Seminario de maestros (Duarte 1986: 65-66). Pero la cuestión de la formación de los profesores exigía una respuesta institucional nada más comenzar el S. XIX, cuando después de la Revolución Francesa, surge el problema de la instrucción popular. Y de ahí deriva el proceso de creación de Escuelas Normales como instituciones encargadas de preparar profesores. La primera institución con nombre de Escuela Normal, fue propuesta por la Convención en 1774, e instalada en París en 1795. Ya a partir de ese momento se introdujo la distinción entre Escuela Normal Superior para formar profesores de nivel secundario y Escuela Normal simplemente, también llamada Escuela Normal Primaria, para preparar el profesorado de enseñanza primaria. Así fue como Napoleón al conquistar el Norte de Italia instituyó en 1802 la Escuela Normal de Pisa, según el modelo de la Escuela Normal Superior de París. Esa escuela de la misma forma que su modelo francés se destinada a formar profesores para la enseñanza secundaria pero en la práctica se transformó en una institución de altos estudios dejando al lado cualquier preocupación con la preparación didáctico-pedagógica. Además de Francia y Italia, países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, también fueron instalando a lo largo del s. XIX sus escuelas normales.

En España, por hacer referencia a la nación donde se defiende esta tesis, las escuelas normales se originan, según Escolano (1982), como respuesta institucional a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del Estado liberal. En 1818 se creó en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como "escuela normal para la enseñanza mutua", sirviendo más tarde como aneja de prácticas a la Normal femenina. Según este historiador español, estas iniciativas de principios del siglo XIX prefiguran ya las instituciones normalistas posteriores.

Maria (2000) afirma que el establecimiento de escuelas destinadas a la preparación específica de profesores para el ejercicio de sus funciones está ligada a la institucionalización de la instrucción pública en el mundo moderno, o sea a la implementación de las ideas liberales de secularización y extensión de la enseñanza primaria a todas las capas de la población.

Es verdad que los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma, al dar los primeros pasos para lograr la posterior idea de la educación pública, también contemplaron iniciativas pertinentes a la formación de profesores, pero solamente con la Revolución Francesa se concreta la idea de una escuela normal a cargo del Estado destinada a formar profesores laicos, idea esa que encontraría condiciones favorables en

el s. XIX, cuando paralelamente a la consolidación de los estados nacionales y a la implementación de los sistemas públicos de enseñanza se multiplicaron las escuelas normales. Antes, sin embargo, que se formasen las primeras instituciones destinadas a formar profesores para las escuelas primarias ya existía preocupación en el sentido de seleccionarlos para la función docente. Iniciativas pertinentes a la selección no solamente anteceden a las de la formación, sino que permanecen concomitantemente con éstas una vez que creadas las escuelas normales éstas serían durante mucho tiempo insuficientes. Ya fuera numéricamente, ya fuera por la incapacidad de atraer candidatos para preparar al personal docente de las escuelas primarias.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CABO VERDE

La formación del profesorado ha significado, con el tiempo, una cuestión de importancia fundamental para las autoridades de este archipiélago. En Cabo Verde, antes de la primera Escuela de Magisterio Primario, los candidatos a maestros solían presentarse con calificaciones muy bajas a los requerimientos del trabajo docente. Además la formación era apenas de cuarenta y cinco días, incluso con carga de trabajo también baja en ese escaso tiempo.

Por eso fue que en 1970 (incluso antes de la independencia del país) comenzó la formación del profesorado de educación primaria en la antigua Escuela de Magisterio Primario. La necesidad de la mejora y generalización de la educación básica en el país y elevar el nivel de formación profesional de los docentes, fueron las razones que llevaron a la creación de la Escuela de Magisterio Primario en el curso 1968/69.

El proceso de desarrollo del archipiélago, con el tiempo, supone otro incentivo para el sector educativo. Y, al mismo tiempo, las autoridades concluyeron que el sector necesitaba cambios profundos de la institución responsable de la formación de maestros de educación primaria.

Así, en 1988 la referida Escuela de Magisterio Primario comenzó su transición al Instituto Pedagógico. Por lo tanto, el Instituto Pedagógico de Cabo Verde ha surgido como consecuencia de la evolución de esa antigua escuela de formación de docentes de las escuelas primarias.

La transformación de la antigua escuela de la Enseñanza Primaria al Instituto Pedagógico alcanzó su punto más alto en 1994 con la entrada en pleno funcionamiento de éste. Hubo cambios significativos en varios niveles: las instalaciones más modernas, la carga de trabajo mucho mayor, mayores exigencias para el ingreso (el quinto año de la escuela secundaria) y las prácticas pedagógicas cambiadas y mejoradas.

Las actividades de la práctica pedagógica de la antigua Escuela de Magisterio Primario eran desarrolladas en la propia escuela porque la escuela compartía las mismas instalaciones con algunos grupos de alumnos de escuela primaria. De este modo, se crearon condiciones para que las actividades de prácticas de enseñanza se desarrollaran en la escuela.

Era un modelo de prácticas de etapa en la que los estudiantes se organizaban en grupos reducidos (máximo cinco). La escuela tenía un profesor de didáctica, que supervisaba las prácticas de todos los grupos. Por lo tanto, las actividades se llevaban a cabo en pequeños grupos bajo la supervisión y regulación de un tutor (profesor de la clase) y de un profesor de la escuela de formación (profesor de didáctica).

Las diferencias fundamentales entre el antiguo modelo de practicum de la antigua Escuela de Magisterio y el actual modelo del Instituto Pedagógico, reside en el lugar donde se desarrollan las actividades y el tipo de supervisión. En la actualidad, la mayoría de los profesores que administran los cursos de formación también supervisan la práctica docente. Los formandos del curso de formación inicial realizan las actividades de prácticas concentrados en un polo educativo, pero en varias aulas y en diferentes niveles de la educación básica, mientras que los de formación continua (que ejercen como docentes al tiempo que se forman en tal función) las realizan en las aulas y grupos de clase en las que ellos mismos ejercen. Éstos tienen el inconveniente de llevar a cabo todas las actividades en un curso escolar en la misma aula. Por lo tanto, sin cambios en el espacio ni con supervisor alguno.

Con la evolución de la situación y con la extensión de la educación a nivel de secundaria, la demanda de profesores para este nivel educativo hizo que fuera en aumento. Y, como consecuencia de ello, fue fundada en el año 1978 la Escuela de Profesores de Enseñanza Secundaria, actual Instituto Superior de Educación. Esta institución de formación se encargó de capacitar a los docentes en las diversas disciplinas que conforman el plan de estudios del nivel secundario de enseñanza.

4. PRÁCTICAS DOCENTES: CONCEPTO Y FUNCIONES

En la óptica de Blázquez (1999), la práctica pedagógica es un proceso a través del cual el alumno se inserta en un medio profesional para comprender de forma crítica las situaciones que mañana tendrá que abordar a través de la observación rigurosa implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción. Su utilidad depende del grado en que tales procesos permitan analizar interacciones, cuestionar creencias, experimentar teorías alternativas y reconstruir la propia realidad objetiva de intervención. Este autor define como objetivos de la práctica los siguientes:

- ✓ Facilitar los procesos de interacción teoría y práctica de manera que establezca una transferencia de aprendizaje;
- ✓ Favorecer el desarrollo profesional e investigador de los futuros graduados a través de los contrastes entre los aprendizajes realizados en el centro de formación y los de su práctica cotidiana;
- ✓ Entrar en contacto con escenarios y situaciones reales en las que acontece el desarrollo profesional de manera que se potencie su formación y se facilite la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para su aprendizaje profesional;

- ✓ Iniciarse en la planificación, desarrollo y evolución de tareas, que realizan los profesionales del ramo de manera que fomenten los procesos de interacción teórico-práctica derivadas de la observación-acción-reflexión sobre los problemas prácticos,

Sobre la relación teoría-práctica, Korthagen, Loughran y Russell (2006) enfatizan que el planteamiento debe hacerse a partir de los problemas concretos de la práctica y de las preocupaciones vividas por los futuros profesores en contextos reales.

5. LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Alarcao y Tavares (1987) y Vieira (1993) son de la opinión que hacer supervisión es enseñar. La supervisión significa según William y Pereira (1999) “Visión sobre, ver por encima de” o sea no es más que un acto de ejercer un control de cualquier proceso (educativo o de producción). A nivel educativo, ámbito en el que desarrollamos nuestro trabajo, supervisión aparece ligada a institucionalización de la educación, surgiendo como una forma de conducir o guiar a los futuros profesores y a los profesores en el sentido de caminar hacia el perfeccionamiento profesional y a la mejora de sus prácticas de enseñanza.

La supervisión se define en el contexto de la formación de profesores como una actuación de monitorización sistemática de la práctica pedagógica sobre todo a través de procedimientos de reflexión y de experimentación (Vieira 1993). Esta autora nos dice que la compleja tarea de supervisor se desenvuelve en dos dimensiones fundamentales de la supervisión: la dimensión analítica referente a los procesos de operatividad de la monitorización de la práctica pedagógica y la dimensión interpersonal relativa a los procesos de integración recíproca en la monitorización de la práctica pedagógica. Estas dimensiones se interpretan de tal modo que no es posible desenvolver una independientemente de la otra.

A su vez, Marcelo (1999) entiende la supervisión de los profesores como un proceso en que un profesor en principio más experimentado y más informado orienta a otro profesor o candidato a profesor en su desarrollo humano y profesional. De esta noción se desprende que la supervisión tiene lugar en un tiempo continuado pues sólo así se justifica como proceso.

Para Alarcón y Tavares (2003) hacer supervisión no es un proceso meramente técnico. El hecho de que el supervisor trabaje con personas, hechos, relaciones, previsiones y consecuencias requiere capacidades comunicativo-relacionales, observacionales-analíticas, hermenéutico-interpretativas y evaluadoras. Carreiro et al. (1996) afirman que a través de la supervisión los profesores menos experimentados pueden aumentar su capacidad de análisis, reflexión y comprensión en la enseñanza.

3º Parte.

1. TRABAJO DE CAMPO /ESTUDIO EMPÍRICO

En el contexto de este trabajo designamos por estudio o trabajo de campo al conjunto de procedimientos y tareas realizadas con los principales intervinientes de las prácticas de enseñanza de las tres escuelas de formación de profesores de enseñanza básica que integran el Instituto Pedagógico de Cabo Verde con intención de recolectar informaciones que después de analizadas y evaluadas nos permitan caracterizar las percepciones y concepciones que estos tienen acerca de sus tareas sobre las prácticas pedagógicas.

El hecho de que nuestro estudio esté orientado a comprender las percepciones y concepciones hace que optemos por la metodología cualitativa, pues de acuerdo con las explicaciones de Bell (1993) los estudios cualitativos están más interesados en comprender percepciones y se caracterizan también por la utilización de entrevistas. Además de éstas, recurrimos también a la utilización de cuestionarios ya que nos interesaban las informaciones que podíamos extraer de los mismos. Una opción fundamentada por la afirmación de Bell cuando esclarece que hay momentos en los que los investigadores cualitativos recurren a técnicas cuantitativas y viceversa. En el contexto de la metodología de investigación, Camilo (2007) nos dice que la formación de profesores y el ser profesor tienen consideración de investigación como fundamento de toda su construcción e intervención. En este contexto la investigación educativa y la formación de profesores han sido objeto de varias miradas, unas más tradicionales, otras más actuales.

De acuerdo con el esquema general del trabajo, el estudio empírico empezó con el acercamiento a las tres escuelas que integran el Instituto Pedagógico de Cabo Verde y consecuentemente con los respectivos y principales intervinientes en la práctica pedagógica de sus cursos de formación de profesores. Con la construcción de instrumentos de recogida de datos, como el cuestionario, contactos con especialistas con vista a su validez externa y la construcción del test de fiabilidad como el Alfa de Cronbach para su validación interna.

2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS Y TRIANGULACIÓN

Utilizamos por tanto en este estudio cuestionarios, entrevistas y análisis de contenido documental. La utilización de estas técnicas permitió la triangulación. Se trata de la perspectiva que según Bell (1993) define como verificación de la existencia de ciertos fenómenos y de la veracidad de afirmaciones individuales a través de la recogida de datos de un determinado número de informaciones y de fuentes y comparación confrontación subsiguientes de una afirmación con otra de forma que produzca un estudio tan completo y equilibrado cuanto sea posible.

Por eso importa clarificar que utilizamos lo que Denzin (1989) designa como “triangulación de datos, triangulación de investigador y triangulación metodológica del tipo intramétodo”.

Se usa también triangulación metodológica a nivel de instrumentos una vez que se utilizó un cuestionario con cuestiones cerradas y cuestiones abiertas, (tratándose con base en las técnicas de análisis descriptivo), entrevistas semiestructuradas, (que fueron objeto de análisis de contenido) y además un conjunto de documentos normativos curriculares producidos por la institución y por los profesores y formandos (alumnos en prácticas) ya que fueron también objeto de análisis de contenido.

Por fin, realizamos triangulación de participantes ya que un buen número de las cuestiones son planteadas a los alumnos, profesores orientadores y a los supervisores de prácticas.

2.1. Validación de los cuestionarios

a) Validación externa

Para la validación externa de nuestros cuestionarios los sometimos a un análisis de cinco profesores especialistas, doctores en el ámbito de la enseñanza lo que se reveló como muy importante para las reformulaciones y adecuaciones introducidas en ellos (Ver anexo 1).

b) Coeficiente de fiabilidad

A continuación procedimos a su validación interna. Para el cumplimiento de esta tarea analizamos la coherencia interna de los cuestionarios y del guión de la entrevista semiestructurada a través del Alfa estadística de Cronbach usando SPSS, sirviéndonos como punto de referencia las reglas de George y Malery (2003), que son las siguientes: “> 0,9 – Excelente, > 0,8 Bien, > 0,7 Aceptable, > 0,6 Questionable, > 0,5 Pobre > 0,5 pobre, < 0,5 Inaceptable.

El coeficiente de confiabilidad para los cuestionarios de los alumnos en prácticas, fue de 0,807.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,807	0,814	13

El coeficiente de confiabilidad alfa para los cuestionarios de los profesores y orientadores fue de 0,880

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,880	0,887	14

El Coeficiente de fiabilidad alfa para la guía de una entrevista semiestructurada fue el siguiente.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,727	0,681	9

2.2. Participantes del estudio

- 1) Participaron en nuestra solicitud cincuenta alumnos en prácticas divididos en dos grupos:
 - a) Veinticinco participantes son estudiantes en formación, es decir, que nunca trabajaron como profesores.
 - b) Otros veinticinco son estudiantes que están trabajando como profesores en funciones, es decir, personas que trabajan como docentes pero dado que no poseen la titulación pertinente, vienen a la Escuela a recibirla. Se trata de personas con años de experiencia en la actividad docente, están en el sistema, pero están estudiando en la escuela de formación de profesores.
- 2) 25 Profesores orientadores, y
- 3) 20 profesores metodólogos elegidos aleatoriamente de entre los descritos en la introducción.

Elegimos un número que representa el 46,7% del total de la población al cual aplicamos el cuestionario y entrevistamos a una parte. El Instituto contaba en el curso lectivo 2011/2012 con 58 alumnos en prácticas, 63 profesores orientadores y 52 profesores metodólogos o supervisores que sumados a los 30 alumnos en prácticas del curso inicial del año lectivo anterior, que participaron también en el estudio, representa una población de 203 sujetos.

CAPITULO IV

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

3.1. Resultados

A. Análisis y síntesis de los resultados obtenidos de los cuestionarios

Resultados del Grupo I (alumnos en prácticas de formación inicial).

1. “Poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en los estudios” es la forma en la que el 52% del total de los alumnos en prácticas de formación inicial definen las prácticas de enseñanza.

2. En cuanto a la distinción de las dos disciplinas de prácticas, los alumnos en práctica están divididos: 40% de los preguntados entiende que la práctica I es la preparación para la práctica II, el 24% piensa que la práctica II es la aplicación en la práctica de las informaciones recogidas con las observaciones realizadas en la práctica I, el 32% no responde a esta cuestión.

3. La finalidad de las prácticas es una de las cuestiones donde nuestros encuestados de formación inicial quedan más divididos. No obstante “ser educador de alumnos cara al aprendizaje” aparece como la idea más defendida, siendo referenciada por el 40% del total de los alumnos en prácticas cuestionados. “Ser educador” es la segunda idea más defendida.

4. En opinión de la mayoría de los encuestados de este grupo las aulas observadas en la primera semana de cada momento de su práctica pedagógica II han servido de líneas orientadoras para sus actuaciones.

5. En lo que se refiere a la imitación o no del profesor orientador, el grupo quedó dividido prácticamente a la mitad, 13 alumnos (52%) de los 25 a los que se aplicó el cuestionario nos dice que en una primera etapa imitó más a lo largo del tiempo fue construyendo su propio estilo . Otros (12 48%), nos adelantaron que procuran siempre su propio estilo.

6. Para el 56% de los alumnos cuestionados la opinión es que las mayores dificultades residían en la preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación).

7. Cuando son cuestionados sobre las áreas disciplinares del currículo de enseñanza básica que les ofrecen más dificultades de gestión, son las áreas de expresión las que mayores dificultades ofrecen, pues es la opinión del 60% de los encuestados.

Grupo II (alumnos en prácticas de formación inicial)

1. Los alumnos en prácticas de formación inicial se sienten preparados para las actividades de práctica pedagógica después de lo recibido en las aulas teóricas de la

formación. Los dos niveles de respuesta más altos fueron el 44% para el nivel 4 y el 32% para el nivel 5.

2. El tiempo dedicado a la práctica pedagógica satisfizo a los alumnos en prácticas estudiados. Lo evalúan de suficiente a muy bueno. La mayoría entiende que es adecuado.

3. De acuerdo con los datos, las actividades de práctica pedagógica corresponden a las expectativas de la mayoría de los alumnos en práctica de formación inicial.

4. Sobre el apoyo que reciben los profesores orientadores, los resultados nos indican que los alumnos en prácticas están satisfechos con ellos, el 68% eligió el nivel 5.

5. Cuando son cuestionados sobre el acompañamiento que reciben de los profesores metodólogos, los niveles 4 y 5 fueron elegidos por el 32% y 40% respectivamente.

6. El Instituto Pedagógico de Cabo Verde adoptó un modelo organizativo de prácticas que satisfizo a sus formandos de los estudios de formación inicial. La frecuencia de los niveles 4 y 5 juntos representan el 92% del total de los encuestados.

B. Análisis y síntesis de los resultados obtenidos a través del cuestionario a los alumnos en práctica de formación de profesores en ejercicio.

Grupo I

1. Aplicación a la práctica de los conocimientos teóricos adquiridos durante los años de formación es el concepto que el 60% de los alumnos en prácticas de este grupo tienen del periodo de prácticas en los centros.

2. Sobre las diferencias entre las prácticas I y II la mayoría (el 52%) piensa que la práctica II es la continuación de la práctica I, otros entienden que la práctica I tiene que ver más con la teoría, y la II con la vinculación de la teoría y la práctica.

3. En lo tocante a la profesión de profesor, tener capacidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser modelo en la sociedad y ser educador innovador fueron los conceptos defendidos por el 32%, 24% y 36% respectivamente.

4. Los que dijeron que las aulas que observaron en la primera semana de cada momento de sus prácticas II, les han servido de líneas orientadoras para sus actuaciones es lo que respondieron cuando fueron preguntados sobre esta materia.

5. Sobre la imitación de las actuaciones observadas estuvieron distribuidos fundamentalmente por dos situaciones antagónicas. Unos abogan por intentar imitar para mejorar su desarrollo. Otros dijeron que nunca han intentado imitar lo que observaron.

6. Los encuestados destacan la planificación y en segundo lugar la elaboración de informes cuando son cuestionados sobre las tareas que mayores dificultades de realización les ofrecían.

7. Las áreas de expresión son apuntadas como las áreas disciplinares que mayores dificultades de gestión ofrecen a los alumnos en prácticas de formación de profesores en ejercicio.

Grupo II

1. De acuerdo con los datos, los alumnos en prácticas de la formación de profesores en ejercicio están satisfechos con la formación que recibieron para las actividades prácticas.

2 Según los datos anotados la duración del periodo de prácticas es adecuada al volumen de trabajo de prácticas de los cursos de formación de profesores en ejercicio

3. Por los datos recogidos, las expectativas de los alumnos en prácticas de formación de profesores en ejercicio no les defraudaron. El nivel 3 fue elegido solo por 4 alumnos. La mayoría escogió niveles 4 y 5.

4. Podemos decir que los profesores orientadores tuvieron un buen desempeño, pues sólo los niveles 4 y 5 fueron apuntados por los alumnos en prácticas cuando fueron cuestionados sobre el trabajo de los profesores orientadores.

5. Cuestionado sobre el trabajo de los profesores metodólogos los alumnos en prácticas de este grupo estuvieron distribuidos por los niveles más altos (4 y 5).

6. El modelo organizativo de las prácticas pedagógicas en la formación de profesores, satisfizo a los alumnos en prácticas de los cursos de formación de profesores en ejercicio. Quedaron fundamentalmente distribuidos en los niveles más altos 4 y 5.

C. Análisis y síntesis de los resultados obtenidos a través del cuestionario a los profesores orientadores

Grupo I

1. En opinión de los profesores orientadores, las prácticas significan poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la formación. Es lo que defienden el 64% de nuestros encuestados.

2. Para los profesores orientadores la práctica pedagógica, la reflexión y la supervisión están íntimamente ligadas para que haya un buen funcionamiento de la práctica a lo que respondieron cuando fueron cuestionados sobre esta materia.

3. Ayudar a los alumnos en prácticas a aplicar en práctica los conocimientos teóricos es opinión del 72% de los profesores orientadores encuestados, lo que significa orientar la práctica pedagógica.

4. En lo tocante a las principales capacidades y competencias que son trabajadas y desarrolladas en los alumnos en prácticas como actividades de la práctica pedagógica, los

profesores orientadores están divididos, 44% piensan que son capacidades didáctico-pedagógicas y científica y el 28% piensan que son desarrolladas todas las capacidades.

5. En lo que respecta al objeto de análisis en sus sesiones de reflexión, el 40% de los encuestados enumera el lenguaje utilizado por los alumnos en prácticas y los objetivos de aula, el 32% apunta a los objetivos de planificación y a la intervención.

6. El grueso de profesores orientadores (69%) es de la opinión que las tareas que ofrecen más dificultades a sus alumnos en prácticas son la planificación real de las aulas, de las clases y su implementación.

7. Los profesores orientadores quedan divididos cuando son preguntados sobre las horas disciplinares del currículum de enseñanza básica. Los alumnos en prácticas presentan más dificultades de gestión. No obstante, la lengua portuguesa es el área que reúne el mayor número de defensores.

Grupo II

1. El modelo de práctica pedagógica adoptado por el Instituto Pedagógico satisface a la mayoría de los profesores orientadores, Solamente uno marca el nivel 2, insuficiente. La mayoría quedó distribuida entre los niveles 3, 4 y 5.

2 Los alumnos en prácticas de los estudios de formación de profesores crean relaciones propicias de un buen clima de trabajo con los alumnos de enseñanza básica porque cuando son cuestionados sobre el asunto sólo los dos niveles más altos merecen la elección de nuestros encuestados, 84% para o nivel 4 y 16% para nivel 5.

3. En lo que respecta a la adecuación de la preparación científica las exigencias de la práctica pedagógica quedó en los niveles 3, suficiente; 4, bueno y 5, muy bueno.

4. Relacionado con el dominio de los contenidos por los alumnos en prácticas, el 52% de los encuestados lo clasifica de suficiente, el 44% piensa que el dominio es bueno, y sólo el 4% es de la opinión que es insuficiente.

5. Sobre la superación de las dificultades de los alumnos en prácticas los profesores orientadores sienten que han conseguido superarlas con sus tareas de orientación y es lo que los resultados muestran, el 68% de las elecciones cayeron sobre el nivel 4.

6. Los profesores orientadores apoyan la idea de que realmente lo que prepara a los alumnos en práctica para el ejercicio de la función docente es la práctica pedagógica.

D. Análisis y síntesis de los resultados obtenidos a través del entrevista a los profesores metodólogos.

1. De los 20 profesores metodólogos entrevistados, 15 (el 75%) define la práctica pedagógica como el momento de aplicación en la práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en las sesiones teóricas de los cursos de formación. Otros 5 (25%) están divididos.

2. Cuestionados sobre las conexiones existentes entre los elementos prácticas, supervisión, observación y reflexión en el contexto de las prácticas la abrumadora mayoría 17 (85%) de los 20 metodólogos defienden la idea de complementariedad entre ellas.

3. En lo que respecta a las necesidades de ser reflexivo, los profesores metodólogos quedan muy divididos. El 50% de los profesores metodólogos piensan que es necesario ser reflexivo para tener conciencia de lo que se hace.

4. Los profesores metodólogos indican a la metodología y la planificación como los temas que más se discuten en las sesiones de reflexión.

5. En lo que respecta al modelo organizativo de las prácticas adoptada por el Instituto Pedagógico de Cabo Verde, los metodólogos en su mayoría piensan que es el ideal, pero con justificaciones diferentes.

6. El Instituto Pedagógico de Cabo Verde dedica un tiempo aceptable para las prácticas pedagógicas. Esta es la línea defendida por 15 profesores metodólogos (75%).

7. En lo que concierne al dominio de los temas, el 50% de los encuestados piensan que los alumnos en prácticas dominan suficientemente los contenidos, 45% defiende lo contrario.

8. En las áreas disciplinares es donde los alumnos en prácticas presentan más dificultades nuestros entrevistados quedan divididos entre en la lengua portuguesa y la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje que aparecen como destacados.

9. Preguntados por la superación de las dificultades de los alumnos en prácticas el 90% de los profesores metodólogos defienden que las superan pero presentan comentarios diferenciados.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación al concepto de prácticas en los centros los principales intervinientes consideran como el momento de aplicación en la práctica de los conocimientos teóricos.

En el contexto de los resultados de nuestras consultas queda claro que nuestros encuestados piensan que la práctica I es la condición previa para la práctica II.

El concepto de profesor, para una parte de nuestros encuestados, está en consonancia con la idea de Postic (1992), puesto que definen al profesor como orientador y educador.

Los datos recogidos dicen que las observaciones realizadas por los alumnos en prácticas en las primeras semanas de cada momento de las prácticas son de importancia fundamental, pues sirven de líneas orientadoras para los alumnos en prácticas en sus actuaciones. Cuestionados sobre una eventual tentativa de imitar a profesores orientadores la mitad de los encuestados respondieron que nunca lo intentaron y probaron siempre estrategias propias para impartir sus clases.

Los profesores orientadores de esta institución definen que orientar las prácticas significa ayudar a los alumnos a poner en práctica los conocimientos teóricos. Suscribiendo sin embargo, la cuestión de Feiman–Nemser (1990: 225) que en su fundamentación defiende que el aprender cómo enseñar es un proceso personal que tiende a ayudar al profesor a aprender y comprenderse y a desenvolverse como persona. En el contexto de los datos recogidos a través de la entrevista a los profesores metodólogos, verificamos que éstos confirman aquello que Estrela (1994) defiende sobre sus conexiones entre los elementos práctica pedagógica, supervisión, observación y reflexión. Recuérdese que este autor dice que el profesor para poder intervenir en la realidad de modo fundamentado tendrá que saber observar y problematizar. Los resultados recogidos nos indican que la parte científica de los estudios de formación de profesores funciona con eficacia, pues la preparación científica que los alumnos en prácticas reciben en las etapas que anteceden a las de las prácticas pedagógicas satisface a los profesores orientadores.

A semejanza de lo que acontece con el apoyo de los orientadores sólo uno de los 25 alumnos en prácticas de formación inicial de los encuestados escoge el nivel 1, cuando es cuestionado sobre el apoyo que recibe de los profesores metodólogos.

En la perspectiva de los profesores orientadores, la práctica pedagógica es el principal instrumento de preparación para ser profesor en los estudios de formación de profesores.

5. CONCLUSIONES

1. Las prácticas docentes en los centros de los estudios de formación de profesores desarrollados por el Instituto Pedagógico de Cabo Verde, es para sus principales intervinientes de las tres escuelas estudiadas el momento de aplicación en la práctica de los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación. Sólo divergen en las terminologías empleadas en la formulación de sus respectivas prácticas.

2. Para los profesores orientadores de las prácticas pedagógicas las estancias en los centros de los cursos de formación de profesores formalizados por esta institución convergen en la idea que orientar a alumnos significa ayudarlos a poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la formación.

3. Para los profesores orientadores sus actividades de orientación de la práctica pedagógica desarrollan fundamentalmente en los alumnos en prácticas capacidades didáctico-pedagógicas.

4. Los métodos de enseñanza empleados por los alumnos en prácticas, la planificación y el lenguaje constituyen los objetos de análisis más importantes en las sesiones de reflexión realizadas en el ámbito de las prácticas pedagógicas de los estudios de formación de profesores desarrollados por esta institución.

5. La observación es la estrategia fundamental en el desarrollo de las actividades de las prácticas pedagógicas de los cursos de la formación de profesores de esta institución.

6. Las observaciones que los alumnos en prácticas realizan en las primeras semanas de cada momento, periodo de estancia, les han servido de líneas orientadoras en sus actuaciones.

7. El área de las expresiones (Educación Física, Educación Musical, Expresión Plástica y Expresión Dramática), es la que mayor dificultad de gestión ofrece, sea a los alumnos en prácticas de formación inicial, como a los de formación en ejercicio.

8. Las variables sexo y edad no tienen influencia en las percepciones y concepciones que los alumnos en prácticas, profesores orientadores y profesores metodólogos del Instituto Pedagógico tienen acerca de las prácticas y así como de sus alumnos de formación de profesores.

9. Los principales intervinientes de las prácticas pedagógicas de los cursos de formación de profesores del Instituto Pedagógico de Cabo Verde (los alumnos en prácticas de formación inicial y los de formación en ejercicio, los profesores orientadores y los profesores metodólogos) tienen concepciones y percepciones similares acerca de este componente práctico de los estudios para profesores.

1ª PARTE

CAPÍTULO I

PARTE INTRODUTÓRIA

1. INTRODUÇÃO

Toda a actividade humana tem os seus fundamentos. Mesmo nos tempos mais recuados, nada era feito ao acaso, tudo visava atender as demandas da comunidade. O que significa que tudo o que os humanos fazem tem a sua importância, a sua finalidade. A curiosidade acerca das coisas e da vida, a investigação e a reflexão sobre a própria experiência levam a maturidade do nosso ser. Conhecimentos e habilidades são alicerces da maturidade dos humanos. Como consequência deste axioma, somos de opinião que todos os humanos precisam de adquirir conhecimentos, habilidades e consciência necessários para agir na comunidade com a necessária racionalidade. Consequentemente, resolvemos, neste estudo, realizado no âmbito do curso de doutoramento em Ciências de Educação, pela Universidade de Extremadura (UNEX) optar por um projecto de investigação orientado a caracterizar as percepções e concepções que os formandos, professores orientadores e os professores supervisores (metodólogos) das escolas de formação de professores do ensino básico que integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico, que é uma das disciplinas mais importantes dos cursos de formação de professores realizados por esta instituição. Com esta opção, queremos dar o nosso contributo na formação daquele que ocupa e ocupará o lugar fundamental na busca de soluções para os grandes problemas cuja solução condiciona o futuro do nosso ensino, de um modo geral.

Entendemos que este estudo é uma forma de investigação e reflexão sobre a própria experiência e, como tal, vai contribuir para a maturação dos intervenientes com resultados positivos na vida da comunidade escolar desta instituição de formação de docentes do ensino básico. Por isso, constitui objectivo axial deste estudo, promover a reflexão sobre a prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores do ensino básico, desenvolvidos pelas escolas que integram o Instituto pedagógico de Cabo Verde, no seio da sua comunidade escolar, consciencializando os seus integrantes deste importante componente do currículo desses cursos.

Com base neste axioma, entendemos que é necessário clarificar que se trata de um estudo que consiste na análise e descrição das percepções e concepções dos principais intervenientes da prática pedagógica/estágio pedagógico – caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde. Por isso, o estudo focaliza as percepções e concepções acerca da prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores do ensino básico que os seus principais intervenientes apresentam. Consequentemente, o estudo tem, fundamentalmente, como base, a reflexão dos principais intervenientes da prática pedagógica.

Dito de outra forma, é um estudo que nos permitiu caracterizar as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento, suas atitudes face a prática pedagógica/estágio pedagógico. Por isso mesmo, ao levarmos a cabo este estudo, conforme dissemos anteriormente, pensamos que estamos a dar o nosso contributo na formação daquele que desempenhará o papel central na busca de soluções para os problemas de hoje e os do futuro (o professor). Recorde-se que Careiro *et al.* (1996),

disseram que os futuros e actuais professores devem ser formados e preparados para, não só realizarem uma prática inteligente, que vise criar condições de desenvolvimento e aprendizagem mais justas e gratificantes para todos os alunos, mas adquirirem também uma consciência crítica. Por isso, tratando-se de um estudo que põe grupos de sujeitos a reflectirem sobre as suas práticas, estamos, de uma forma implícita, a trabalhar e desenvolver a sua consciência crítica.

Portanto, aqui está em estudo, um assunto inseparável da educação e formação. Temas de importância fundamental para todas as sociedades humanas. Como disse Mannheim (1971) a pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planeamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir as suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação.

Entre outros pressupostos, os atrás configurados ditam a pertinência e dimensionam este estudo e, é neles que será alicerçado. Consequentemente, o estudo encerra, no seu conteúdo, para além das da parte preparatória, temas como a educação, formação, ensino e aprendizagem, formação de professores, prática pedagógica, supervisão, análise e avaliação do ensino, metodologias de investigação e técnicas de recolha de dados e estudo empírico. É, portanto, uma investigação aplicada com a utilização da investigação pura, pois, é um trabalho feito, não só, no contexto mas, também, com a utilização de obras de vários autores.

Tratando-se de um estudo realizado no âmbito do curso de doutoramento "Avances en la Formación del Profesorado", portanto curso de formação de docentes, faz sentido indicar como seus destinatários, não só, os principais intervenientes da prática pedagógica do Instituto Pedagógico mas, também, outros agentes educativos e demais interessados pelas questões de educação.

Entretanto, para dissipar eventuais confusões de identificação, distinção e interpretação, pensamos ser oportuno, clarificar, desde já, o perfil de cada um dos três grupos de intervenientes. No contexto da prática pedagógica dos cursos de formação de professores do ensino básico do Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

Para isso, começaríamos por dizer que, designamos de:

Estagiários de formação inicial – no âmbito dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde, formandos dos cursos de formação inicial que, além de estarem a executar outras tarefas que o contexto impõe, executam as da prática pedagógica/estágio pedagógico (componente prática dos cursos) sob a orientação de professores mais experientes (metodólogos e orientadores)

Estagiários de formação em exercício – são formandos dos cursos de formação permanente ou contínua (no nosso contexto, designamos, também de formação em exercício de funções). Formandos que, concomitantemente, exercem funções docentes e frequentam cursos.

Professores orientadores – no contexto de formação inicial, docentes com o nível de formação e experiência preconizadas pela instituição de formação e que

trabalham com as turmas do ensino básico com as quais as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas e indigitados para assumirem a responsabilidade da orientação pedagógica de um grupo de estagiários que, geralmente, actuam nas respectivas salas de aulas. No contexto da formação de professores em exercícios de funções, podem ser os docentes atrás citados ou outros, mas, necessariamente, com o nível de formação e experiência preconizadas pela instituição e, também, indigitados pela instituição para assumirem a responsabilidade da orientação pedagógica de um ou mais grupos de estagiários.

Professores metodólogos – neste mesmo contexto, docentes da instituição de formação, neste caso, do Instituto Pedagógico, indigitados para assumirem a responsabilidade da orientação pedagógica de um ou mais grupos de estagiários, a junto com os professores orientadores.

O presente trabalho contempla, para além da parte introdutória, uma vasta parte conceptual, uma metodológica e uma empírica/prática.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A educação não é um processo isolado. É uma acção conjunta em que participam: família, educadores e meio social. (...) Longe de a educação ter por objecto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é, antes de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência (Durkheim, 1973: 52).

É do senso comum que a educação não decorre distanciada do processo histórico, isolada por um qualquer muro; decorre, exactamente, no local e no tempo em que os homens vivem. É desenvolvida pela sociedade e para a sociedade. É o garante da continuidade da sociedade e, conseqüentemente, está subordinada a toda a vida social. Foi a sociedade que criou a escola e o ensino. É na sociedade que os homens são educados. A escola tem uma participação considerável no processo de desenvolvimento multilateral das crianças e jovens mas, sempre, no contexto de todos os fenómenos sociais e numa relação de reciprocidade com toda a variedade de circunstâncias e influências educativas: família, opinião pública, meios de comunicação social, espaço e grupos de recreação e lazer, etc.

Se a educação é, como alguém disse, uma realidade dinamicamente integrante do “todo social”, ou seja, em tudo aquilo de que faz parte a vida humana, é porque qualquer trabalho/estudo relativo a este assunto será, necessariamente, alicerçado por um determinado contexto.

A educação, para os clássicos como Durkheim (1973), expressa uma doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade. Este autor parte, fundamentalmente, do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para a sua vida na sociedade. Este processo é realizado pela família e também pelas

escolas e universidades. Desta maneira, a acção educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e uma forte identificação com o sistema social.

Os estudos indicam que, para o sucesso da educação, é necessário preparar o sistema educacional que integre elementos colhidos, por um lado, nas tradições locais e, por outro na tecnologia mais recente. Procurar um equilíbrio óptimo entre as técnicas avançadas e as tradições locais. Indicam que o professor, na sua actividade de regulação e acompanhamento da actividade dos seus alunos, deve articular as experiências anteriores destes, características dominantes das diferentes etapas do complexo processo do desenvolvimento humano, os fins prescritos pelo sistema educativo, com vários factores que caracterizam o contexto onde as actividades são realizadas. Às características pessoais devem associar-se as características dos contextos: família, jardim-de-infância, escola, meio rural, meio urbano, etc. de forma a encontrarem-se processos educativos coerentes.

Estes pressupostos dissipam todas as dúvidas e deixam claro que a actividade pedagógica do professor sofre influência de muitos factores. Pois, é do senso comum que, os sistemas educativos se inserem nos respectivos tecidos sociais dos países, ressentindo-se das políticas que detêm o poder de decisão e dos problemas socioeconómicos do país.

Sem pretendermos ser exaustivos e, tendo como base os pressupostos atrás anunciados, entendemos que é pertinente abordar, aqui, o contexto em que este trabalho foi desenvolvido já que a prática pedagógica é uma forma de actuação contextualizada. Por isso, vamos, seguidamente, descrever, de forma não muito pormenorizada, o país (contexto) em alguns aspectos, nomeadamente, histórico, político, situação geográfica, demográfica e cultural:

Em meados do século XV, época das grandes navegações, começa a história muito particular deste arquipélago de 4.033 Km². Situado a 450 quilómetros da costa do Senegal, lugar descoberto pelos portugueses, foi utilizado durante muito tempo como posto de reexportação de escravos (Ministério da educação, ciência, juventude e desporto, 1993). Em Maio de 1460, navegadores portugueses descobriram as ilhas de Cabo Verde, onde não existiam quaisquer indícios de presença humana. Foi precisamente na Ilha de Santiago que o povoamento se iniciou.

A localização geográfica é estratégica quando analisada a rota de ligação da Europa, África e Brasil e permitiu que Cabo Verde se tornasse num entreposto comercial, de aprovisionamento e, nomeadamente, de tráfego de escravos. Mas com a abolição da escravatura e a deterioração das condições climatéricas, o país sofreu as consequências, passando a ser caracterizado por uma economia pobre, de subsistência.

Em 1956, surge o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), pela iniciativa de Amílcar Cabral. O PAIGC e Portugal assinam um acordo a 19 de Dezembro de 1974, instaurando-se um Governo de transição no país. A 5 de Julho de 1975, foi proclamada a independência de Cabo Verde.

Em 1991, foi instituída uma democracia parlamentar, moderna, ao estilo ocidental. Hoje, Cabo Verde é um país estável social e politicamente, que goza de crédito junto de governos, empresas e instituições financeiras internacionais (Governo de Cabo Verde, s/d).

O mito que funda este país revela profundas linhas de errância concretizadas ainda hoje pelas grandes correntes de migrações de Cabo Verde para o estrangeiro: Estima-se que 2/3 da população esteja vivendo fora do país. Esta errância é o modo pelo qual o cabo-verdiano protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de algo a ser feito para trinchar as armadilhas de um destino hostil encarnado nas prolongadas secas. Seca e pobreza são marcas constantes nas dez ilhas que compõem o arquipélago, seno que uma é inabitável. São ilhas de origem vulcânicas, pobres desprovidas de recursos naturais. A baixa pluviometria e a geomorfologia do país são responsáveis pela escassez da água potável, sendo, provavelmente, este o maior problema enfrentado pela população. As condições aparecem ainda mais precarizadas nas zonas rurais (Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto, 1993:43).

Em suma, Cabo Verde é um pequeno país que passou por uma experiência colonial de mais de quinhentos anos do qual herdou um ensino selectivo e discriminatório. Com o advento da independência, tornou-se premente uma nova educação, capaz de responder às exigências e preocupações que um país novo se impunha. A necessidade de inversão da situação no sector educativo impôs-se, na medida em que, como sabemos, a influência que a educação exerce sobre o desenvolvimento e a progressão sociocultural de um país é muito grande. A geração de riquezas está directamente relacionada com a quantidade e a qualidade do capital humano e intelectual de qualquer sociedade.

Nesta perspectiva, o processo de modernização do Sistema Educativo procurou dar continuidade a promoção, a dinâmica e ao desenvolvimento social e humano imposto a Cabo Verde desde a sua Independência, e que levou a que a formação e a qualificação dos professores constituíssem, sem questionamentos, o motor essencial para a inovação e renovação da educação para o século XXI. Conforme preconiza o Relatório da UNESCO da educação, a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mutua e a tolerância nunca foi tão patente como hoje em dia.

De seguida, vamos abordar, sumariamente, as características dominantes das cidades que albergam as três escolas do Instituto Pedagógico de Cabo Verde:

a) Cidade da Praia

A escola da Praia acolhe, não só, candidatos a professor do Concelho com mesmo nome, mas, também, candidatos oriundos de Concelhos vizinhos. A escola conta, no ano lectivo em curso, com 29 alunos-estagiários do curso de formação de professores em exercício de funções, 18 professores orientadores e 26 professores metodólogos.

b) Cidade do Mindelo

A cidade de Mindelo localiza-se na ilha de São Vicente, é sede do concelho homónimo e é a segunda maior cidade de Cabo Verde.

A Escola de Formação de Professores do Ensino Básico do Mindelo conta, no ano lectivo em curso, com vinte e um alunos-estagiários, orientados por 11 professores orientadores e supervisionados por cinco professores metodólogos. À semelhança das duas outras escolas, acolhe também candidatos a professores de outros concelhos vizinhos.

c) Assomada

É a cidade sede do concelho de Santa Catarina, no interior da ilha de Santiago, no Sotavento de Cabo Verde. Assomada fica a 36 km norte da cidade da Praia, capital do país.

A Escola de Formação de Professores do Ensino Básico da Assomada conta, no corrente ano lectivo com sessenta e quatro alunos estagiários, orientados por vinte e um professores orientadores e supervisionados por quinze professores metodólogos.

As actividades da prática pedagógica desta escola de formação de professores são executadas em cinco concelhos: Santa Catarina, Santa Cruz, Tarrafal, São Lourenço dos Órgãos, São Salvador do Mundo e Calheta São Miguel. Pois, conforme foi dito atrás, a escola acolhe candidatos das duas modalidades de formação (formação inicial e contínua) de todos os outros cinco concelhos do interior da ilha.

3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A sociedade, na óptica de Durkheim (1973), só pode viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida colectiva supõe.

Há estudos que advogam que a educação, convenientemente entendida, constitui a chave do progresso de uma civilização. A educação é o mais poderoso factor do progresso, pois, contém em germen todo o futuro. Mas para ser completa, deve-se inspirar no estudo da vida sob as suas duas formas alternantes, visível e invisível, em sua plenitude, em sua evolução ascendente para os cimos da natureza e do pensamento.

Um levantamento, análise e confronto das percepções, concepções, perspectivas e preocupações dos estagiários, professores metodólogos e orientadores relativas à prática pedagógica/estágio pedagógico pode conduzir os seus principais intervenientes à formulação negociada de padrões de pressupostos e procedimentos no âmbito do desenvolvimento das actividades de realização obrigatória desta disciplina com vantagens para detecção atempada de eventuais e necessários reajustes que possam contribuir para o normal desenrolar do processo ao longo do ano lectivo.

O levantamento, análise e confronto das percepções, concepções, perspectivas e preocupações, a determinação das atitudes dos professores estagiários pode, também, ser úteis para as instituições/escolas responsáveis pela formação de professores, pois, podem sustentar inúmeras opções estratégicas na preparação e na condução das actividades da prática pedagógica/estágio pedagógico. Podem ajudar as instituições/escolas de formação de professores e as escolas do ensino básico onde as actividades são implementadas a encontrar vias de coordenação no sentido de as realizarem de mãos dadas e com êxito.

Com este estudo podemos incentivar os professores a reflectirem, a analisarem e a investigarem a própria realidade educativa e, conseqüentemente, intervir sobre ela.

Tendo em conta que o nosso objecto de estudo é a prática pedagógica, portanto uma das disciplinas do plano de estudo do curso de formação de professores de Instituto pedagógico de Cabo Verde, tida como o primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, podemos, com este trabalho, dar um contributo, numa eventual e futura adequação das linhas orientadoras das suas actividades às aspirações mais profundas dos seus principais intervenientes ou, eventualmente, levar os decisores a repensar o modelo adoptado.

Com a indicação exacta das percepções e concepções que os principais intervenientes da prática pedagógica/estágio pedagógico têm acerca dela, podemos contribuir para a sua evolução positiva, pois, proporcionaremos algumas referências aos decisores na definição de linhas orientadoras para o desenvolvimento das suas actividades. Podemos promover a reflexão sobre as percepções e concepções dos principais intervenientes; reflexão susceptível de produzir ilações conducentes a eventuais correcções no modelo ou provocar mudanças de opção de modelo ou, ainda, poderemos ajudar na procura de alternativas de convergência entre os intervenientes com efeitos benéficos para o ensin

Ao investigarmos as percepções e concepções dos professores metodólogos, professores orientadores e formandos acerca da prática pedagógica, vamos permitir-lhes consciencializarem as suas teorias subjectivas; descrevê-las e interpretá-las, provocando a adopção, cada vez mais, de uma atitude reflexiva face à prática pedagógica e ao ensino/aprendizagem de um modo geral. Recorde-se que Cochran-Smith y Lytle (2002) declara que a investigação dos docentes é uma forma de transformação social através da qual os indivíduos e grupos colaboram para compreender e transformar suas aulas, suas escolas e suas comunidades educativas.

Dito de outra forma, a investigação e a determinação das concepções e percepções que os formandos, professores orientadores e supervisores têm acerca da sua prática pedagógica pode trazer algumas vantagens significativas, tais como: aproximar os formandos dos professores orientadores e supervisores, na medida em que estes se apercebem da importância da sua forma de pensar no processo de ensino/aprendizagem em contexto de prática pedagógica; os formandos sentem que os professores estão interessados em saber o que pensam e em mostrar-lhes, também, o que eles (professores) pensam. Isso pode ajudar na gestão das diferenças e num processo de ajuste mútuo de intenções com vantagens para o ensino.

Outra grande vantagem que nos convidou a escolher este tema é a consciencialização dos docentes face a prática pedagógica da sua escola.

A investigação das concepções e percepções dos alunos e o seu confronto com as dos professores representa um procedimento potencialmente “descondicionador” na medida em que permite mostrar e discutir o que se faz e o que se pensa e, assim, gerar novas formas de agir e de pensar (Viera, 1993: 177).

Com este estudo, podemos levar os formandos a reconstruírem as suas teorias subjectivas e tentar em novas experiências, através da identificação de novas dimensões para as matérias sobre os quais reflectem e da descoberta de novas perspectivas de os encarar.

Ao procurarmos e colhermos informações sobre as relações interpessoais no seio dos núcleos de estágio e do clima de trabalho nas salas de aulas onde as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas, podemos facilitar o diálogo pedagógico entre os intervenientes e chamarmos a atenção, não só, aos órgãos de decisão da escola sobre este aspecto mas, também, a olharem para o interior dos respectivos núcleos com repercussões positivas no funcionamento dos mesmos e, conseqüentemente, para a melhoria do funcionamento da prática pedagógica, da qualidade da formação e do ensino de um modo geral.

Com análise, confrontação e questionamento das percepções e concepções dos principais intervenientes da prática pedagógica da escola de formação de professores de ensino básico da Assomada podemos promover um amplo debate a nível da escola e dos pólos educativos do ensino básico onde as suas actividades são desenvolvidas. Facto que poderá levar todos os membros da comunidade educativa a reflectir sobre a prática pedagógica aumentando, por isso, o nível de empenhamento nas suas tarefas. Podemos suscitar debate que contribua para ajudar educadores e dirigentes a clarificar o próprio pensamento sobre o modelo da prática pedagógica/estágio adoptada nas Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico que integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

Com este trabalho vamos chamar atenção, não só, aos intervenientes da prática pedagógica menos atentos mas, também aos outros agentes educativos sobre a problemática da prática pedagógica nas escolas de formação de professores do ensino básico e nos pólos educativos onde as suas actividades são desenvolvidas, tendo em vista a melhoria da qualidade.

Entendemos que a determinação das atitudes dos professores estagiários para com a prática pedagógica é uma questão de importância fundamental na medida em que é de acordo com as suas atitudes que se deve instruí-las e orientá-las. Podemos ajudar a direccionar as acções de formação para o sistema apreciativo dos professores em formação, já que os estudos advogam que estas devem ser concebidas a partir deste. Com isso, vamos contribuir para o crescimento do professor em formação como profissional reflexivo e autónomo.

Não é menos verdade que as percepções, concepções, perspectivas e atitudes dos principais intervenientes influenciam, decisivamente, o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, condicionam o modo de aprendizagem dos professores estagiários.

Para que possa intervir e, assim, facilitar os processos de construção e transformação do pensamento e da acção dos formandos, o formador terá que procurar conhecer as múltiplas e diferenciadas influências que têm lugar no processo de ensino/aprendizagem e que condicionam o modo de aprendizagem destes. Este trabalho pode ser uma ajuda nesta tarefa.

O interesse deste trabalho assenta, não só nos pressupostos apresentados, mas também, no facto de poder tornar conscientes as teorias subjectivas de todos os sujeitos envolvidos no processo, com vantagens para a melhoria da qualidade de formações desenvolvidos pela instituição.

Também, o interesse do trabalho pode residir na tarefa de identificação e consciencialização das percepções e concepções dos elementos fulcrais da prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico, pois, esta pode ajudar na reorientação das acções de formação a partir do sistema apreciativo dos sujeitos em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

O ponto fulcral da actividade humana reside na sua direccionalidade consciente para objectivos (Olimpio, 1987). Segundo este autor, o objectivo significa antecipação mental de um estado futuro ou do ponto final relativo, de um desenvolvimento, conscientemente escolhido (definição qualitativa do objectivo) e determinado (definição quantitativa do objectivo) pelo homem, de entre um campo de possibilidades objectivas, e que apenas pode ser mediante o empenhamento activo do homem.

Ele sublinha ainda que, objectivos surgem sempre com base numa realidade existente que o homem deseja transformar numa determinada direcção. Um objectivo não é, por isso, algo dado e estipulado para sempre, mas altera-se e desenvolve-se continuamente com o desenvolvimento da realidade objectiva e da actividade prática do homem. Entretanto, com este nosso estudo, pretendemos a consecução dos seguintes objectivos:

Objectivos Gerais

a) -Dar a conhecer a similitude ou a discrepância de percepções e concepções entre os estagiários, professores orientadores e professores metodólogos face as práticas pedagógicas dos cursos formalizados pela sua instituição.

b) -Conferir uma maior dimensão interactiva às práticas de ensino/aprendizagem que se realizam no âmbito das práticas pedagógicas/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

C) -Promover a reflexão sobre a profissão do professor na comunidade educativa do Instituto Pedagógico de Cabo Verde a partir das percepções e concepções que os professores metodólogos (supervisores), professores orientadores (cooperantes) e formandos/estagiários do curso de formação de professores têm acerca da sua prática pedagógica.

d) -Desenvolver a consciência do professor estagiário relativamente à sua prática pedagógica, através da análise de situações que nela ocorrem.

e) –Analisar, confrontar, comparar as percepções e concepções que os principais intervenientes da prática pedagógica do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca deste componente do seu currículo de formação.

f) –Tornar conscientes as percepções e concepções que os principais intervenientes da prática pedagógica do Instituto pedagógico de Cabo Verde têm acerca deste componente do seu currículo de formação.

g) -Criar novos olhares e novas formas de agir no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico a partir de um estudo, reflexão, discussão e consciencialização das percepções e concepções dos seus principais intervenientes.

h) -Descortinar a avaliação que os estagiários, professores orientadores e professores metodólogos fazem deste componente prático dos seus cursos através da indicação exacta das percepções e concepções que eles têm sobre ele.

i) -Contribuir para a evolução positiva do estágio, pois, proporcionaremos algumas referências aos decisores na definição de linhas orientadoras para o desenvolvimento das actividades da prática pedagógica da instituição.

Objectivos Específicos

- Referente aos estagiários

a) - Levar os estagiários a reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas.

b) - Fazer com que os estagiários sejam capazes de analisar as suas acções, decisões, sucessos ou insucessos.

c) – Identificar as percepções e concepções que os formandos do curso de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da prática sua pedagógica/estágio pedagógico.

d) - Fazer da prática pedagógica um momento de reflexão e discussão reforçando, no seio dos seus intervenientes, a ideia de que ela é um instrumento fundamental do desenvolvimento profissional dos estagiários.

- Referente aos professores orientadores

a) – Identificar as percepções e concepções que os professores orientadores da escola de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.

b) - Identificar as teorias práticas dos professores orientadores para análise, crítica e discussão.

c) – Conseguir um elevado nível de empenhamento dos professores orientadores nas suas tarefas de auxílio aos futuros professores na formação das suas próprias convicções pedagógicas.

- Referente aos professores metodólogos

a) – Identificar as percepções e concepções que os professores metodólogos da escola de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.

b) - Identificar as teorias práticas dos professores metodólogos para análise, crítica e discussão.

c) - Aproximar práticas de supervisão dos diferentes metodólogos das três escolas que integram o Instituto Pedagógico.

5. ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO DE TRABALHO

Sendo a “prática pedagógica/estágio pedagógico e a percepção e concepção dos seus principais intervenientes” o nosso objecto de estudo, a sua estrutura vai ser direccionada para um trabalho que consista, não só, no levantamento de informações relevantes que nos permite examinar as suas percepções e concepções acerca deste importante componente do currículo dos cursos de formação de professores, isto é, estudo que nos permita caracterizar as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento, suas atitudes face à prática pedagógica/estágio pedagógico mas, também, abordaremos, sumariamente, a história da educação e de formação de professores de um modo genérico e em Cabo Verde, em particular, pois, a prática pedagógica é apenas uma pequena etapa do complexo processo de educação e formação do ser humano. Consequentemente, é impensável fazer um estudo relativo a prática pedagógica/estágio pedagógico sem abordar a educação e formação de professores. Aliás, o estudo ficaria despido do seu mais valioso fundamento.

Por outras palavras, sendo a prática pedagógica um processo contínuo, social e interactivo, como nos disse Wenger (2001), e com profundas conexões com a educação, ensino aprendizagem e formação, este estudo é organizado em torno de três ideias fundamentais, a que fizemos corresponder cada uma das seguintes partes:

Temos uma 1ª parte (capítulo I) que designamos de “parte introdutória” que tem como fim fundamental, situar o leitor no contexto da gênese do estudo, abordando, por isso, o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, os seus propósitos e interesse.

Seguidamente, temos uma 2ª parte (capítulo II), que é uma vasta parte conceptual cujo teor aborda, em vários aspectos, a educação, formação de professores, prática pedagógica/estágio pedagógico e sua supervisão.

Com base nos pressupostos atrás configurados, do ponto de vista formal, o estudo contempla uma parte introdutória, a 1ª, (Capítulo I); uma vasta parte conceptual, 2ª parte, (capítulo II). Por último, temos uma 3ª parte, referente às metodologias (Capítulo III); Capítulo focalizado no estudo de metodologias de investigação e técnicas de recolha de dados; Capítulo IV - centrado no trabalho de campo/estudo empírico e aos resultados e o Capítulo V- que são as conclusões, sugestões e linhas de investigação.

Abordaremos, sumariamente, cada uma das três partes que integram o estudo:

Na primeira parte, que inclui cinco ítems, abordamos o âmbito do estudo, a sua natureza, os destinatários, descrevemos o contexto em que o estudo foi desenvolvido, o seu interesse a sua organização, seu conteúdo e os nossos propósitos com a sua realização.

Subjacente à segunda parte, encontram-se quatro ítems na sua estrutura: O primeiro dedicado ao estudo da história da educação. O segundo, focalizado na formação de professores; seu conceito, sua evolução histórica, princípios e modelos, orientações conceptuais, currículo, objectivos, conteúdo e estratégias de formação. Foi, ainda, abordado a problemática da formação inicial. Abordamos também o perfil profissional do professor. Abordamos a prática pedagógica/estágio pedagógico: os seus modelos organizacionais, os seus principais intervenientes, a sua utilidade nos cursos de formação de professores. Debruçamo-nos sobre a supervisão: o seu conceito e o seu papel na formação de professores; os objectivos, conteúdos e estratégias, o seu contributo no desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão.

Na terceira e última parte, focamo-nos nas metodologias de investigação e técnicas de recolha de informação. Estudamos as várias abordagens, designadamente: as abordagens quantitativas e qualitativas e estudo de caso. Portanto, estudamos, fundamentalmente, as abrangências e limites dos campos de análise e intervenção de cada abordagem. Os inconvenientes e os pontos fortes de cada uma das técnicas de recolha de informação, facto que nos ajudou na escolha daquelas que melhor se adequam ao nosso estudo.

E, finalmente, à análise e discussão dos resultados, a descrição das nossas conclusões, formulação de propostas de melhoria da prática pedagógica/estágio pedagógico e definição/abertura de linhas de investigação. Portanto, integra quatro ítems e intitulamo-lo de “análise e discussão dos resultados, conclusões, sugestões e linhas abertas para investigação”.

Temos vários documentos produzidos no âmbito da realização deste estudo ao qual foram anexados para o complementar, fundamentalmente, informações relativas ao trabalho de campo.

Ainda, no âmbito deste estudo, consultamos alguns documentos e legislação nacionais cujo teor aborda, em vários aspectos a educação.

Em suma, o estudo baseou-se, essencialmente, em consultas bibliográficas, análises da legislação educacional, documentos da instituição, entrevistas e inquéritos por questionários.

2ª PARTE

CAPÍTULO II

**MARCO TEÓRICO: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO**

1. EDUCAÇÃO – CONCEITO E BREVE HISTORIAL

O estudo da história da educação e da pedagogia é imprescindível ao conhecimento da educação actual, pois, esta é um produto histórico. A educação presente é ao mesmo tempo, fase do passado e preparação do futuro. A história da educação estuda o passado como explicação do estágio actual, ou seja, o conhecimento do passado é apenas uma chave para entender o presente. Assim, o estudo da história da educação, ir-nos-á servir para encontrar o caminho de uma educação realmente voltada para o desenvolvimento pleno do homem e sua realização como cidadão (Da Silva, 2010).

Por isso, não obstante a formação de professores constituir o cerne do nosso estudo, pensamos que é oportuno abordarmos, no seu contexto, a educação, em virtude das fortes conexões existentes entre os dois assuntos. Uma análise atenta e profunda dos conceitos dos vários autores permite descortinar a educação como função do professor, facto que nos dá alento para debruçarmos sobre ela no âmbito deste estudo.

Há quem defina a educação como um processo de desenvolvimento de experiências, no qual educador e educando desdobram as aptidões inatas, aprimorando-as no curso do processo educativo.

Gross (2003) nos explica que em Atenas dava-se uma grande importância à educação, de tal forma que era a Eclésia ou assembleia do povo que, por voto, elegia os encarregados de educação dos jovens entre os dezoito e os vinte anos, chamados efebos. Na época arcaica, a educação dos jovens centrou-se sobretudo na vertente militar, completada com a ginástica, uma vez que era premente a necessidade de defender as cidades e a ginástica preparava os competidores para os jogos olímpicos. Contudo, foram-se agregando cada vez mais componentes de forma a atingir o ideal da *kalocagathi* (síntese do belo e do bom, representados pela perfeição do corpo e do espírito) e a completar e diversificar a formação dos cidadãos, únicos a poderem ascender a cargos como os de arconte e de estrategista bem como fazer parte da Eclésia e da bule. Assim, a educação não era acessível aos metecos nem aos que não fossem filhos de pais naturais da plis, e vai-se progressivamente complexificando a partir do século VI a.c. As ilustrações presentes na cerâmica grega mostram, por exemplo, o kitharistes ou o professor de cítara a ensinar os seus alunos a acompanharem-se no canto de obras e opaidotribes ou professor de ginástica ensinando na palestra ou ginásio com uma vara bifurcada.

O mesmo autor sublinha que a partir do século V a.c. surge o gramatistes, professor de escrita e leitura. Além do ensino ser ministrado nas escolas era também comum a apreensão de conhecimentos em actos sociais, como banquetes, palestras e convívio na Ágora. Na época Clássica, os sofistas (entre os quais se destacaram Protágoras, Antifonte de Atenas, Górgias e Pródico) desempenharam um papel de relevância, uma vez que revolucionaram o ensino, tornando-o itinerante e pago, algo que nunca tinha acontecido até a altura. Os sofistas preferiam grandes aglomerados de pessoas como auditório e discorriam sobre todas as áreas do saber, além do processo educativo se ter alargado, acompanhando a criança até à idade adulta e dando origem ao

conceito de paideia. Surgiram, deste modo, novos compartimentos do saber, como a prosa artística em ático, a crítica literária, a gramática, o ensino teórico, e retórica, dialética e a matemática, além da astronomia, da aritmética e da geometria visando sua universalidade criar um homem mais competitivo, ideal, apto e responder a todos os desafios. A paideia passou então a designar a cultura que qualquer homem deveria idealmente possuir para se tornar completo, ganhou tal importância na época Helenística que se elaborou um conjunto de leis destinadas a regular a educação. Compartmentou-se o ensino a ministrar aos alunos entre os sete e os dezanove anos em três níveis, sendo estes instruídos em matérias como a ginástica, que continuou a ocupar um lugar muito relevante, a leitura e escrita, a música (com menos incidência que anteriormente), a astronomia, a geometria, a aritmética, os estudos literários (este sim, basilares), a retórica, a dialética e a efébia. Esta última, que se incluía no último grau, compreendia aprendizagem militar, religiosa, moral, científica e filosófica. A especialização última dava contudo nos âmbitos da filosofia (que abrangia a física, a lógica e a ética e em que se destacaram as escolas epicurista e estoicista), da ciência (centrada no Templo das Musas de Alexandria, onde se estudava a física, a matemática, a astronomia, a medicina, a engenharia e geografia), dos estudos literários (que iniciaram a pontuação e acentuação de palavras, assim como a crítica textual, e cujos mais importantes núcleos foram as bibliotecas de Alexandria e do Serapeion) e da retórica, baseada na obra de Aristóteles.

Os primeiros educadores gregos foram os poetas. Homero é o mais antigo, o mais lido, o mais comentado”. Havia ele fixado com o que um “espelho ideal” no qual deveria mirar-se todo grego que se pretendia paidêutico – um espelho que propunha um modelo que atendia às aspirações profundas do povo grego. (...) os poemas homéricos – é deles que os gregos ao longo de mais de um milênio tiraram tudo do que suas necessidades exigiam, e são eles também que acompanharam toda a evolução do seu pensamento ao longo daqueles séculos. E Homero põe em cena dois heróis, que formam uma espécie de antítese, mas a completam profundamente: Aquiles e Ulisses. Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar. (...) Para aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o “vivo”, sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heróica é completada pela sabedoria prática (Gross, 2003: 10).

A palavra latina *educatio*, com a qual os romanos denominavam a educação, expressava um conteúdo semelhante ao termo grego *trophé*, evidente quando se tem em conta a origem do verbo *educio* e um de seus significados: “alimentar”. *Educatio* era, pois, a “criação” física e moral que tornava a criança apta a adentrar o mundo dos adultos. A partir de um determinado momento, a palavra *educatio* passou a ser acompanhada de outros

termos, *educatio et disciplina* ou *educatio puerilis*, num indicativo de que a formação humana se compunha de duas etapas: uma no lar e outra na escola (Bonner, 1984:17).

A primeira, educatio (a educação familiar), conforme acima mencionado, era realizada na esfera do lar e consistia nos cuidados físicos com o filho e na aquisição de hábitos morais básicos. Desta forma, a família, enquanto elemento-chave da sociedade romana, assumiu papel fundamental no processo educativo informal: “es el núcleo de la ciudad y como el semillero de la República” (Bonner, 1984:17).

Na expressão Mannheim (1971) a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Este autor define a educação como processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porém controlada, planeada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõe.

Educação, hoje, é instruir e criar hábitos, hábitos saudáveis, convenientemente moralizadores.

Ela é um processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Assim

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelos valores válidos para cada sociedade (Jaeger, 1994: 5).

Para Hugues & Chapoulie (1996), a educação é um acto eminentemente político. A profissão do professor está inscrita naquilo que continua a ser, apesar de um certo desenvolvimento das relações mais contratuais com as instituições. Este tem um mandato, prosseguem estes autores, para dizer o que é bom para as crianças mas esse mandato está em crise: a definição dos saberes a transmitir, a definição dos comportamentos desejáveis não mais consensual do que a dos fins da escola.

Na óptica de Durkheim (1973), o objecto da sociologia é o facto social, e a educação é considerada como o facto social, isto é, se impõe, coercivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a acção educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social

Parsons (1965), sociólogo americano, observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades, e destaca que sem a socialização, o sistema social é ineficaz de manter-se integrado, de preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites. Para ele, o equilíbrio é o factor fundamental do sistema social e para que este sobreviva é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento.

De acordo com Durkheim (1973), bem como Parsons (1965), a educação não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, é um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social.

Uma corrente oposta a Durkheim (1973), e Parsons (1965), estaria constituída pela obra de Dewey (1971) e de Mannheim (1971). O ponto de partida de ambos autores é que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças. O processo educacional para, Dewey (1971) e Mannheim (1971), possibilita ao indivíduo actuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente. Pelo contrário, elas serão avaliadas criticamente, com o objectivo de modificar seu comportamento e desta maneira produzir mudanças sociais. Entretanto, é necessário assinalar que para Dewey (1971), impossível separar a educação do mundo da vida: A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer.

Vimos na história que, apesar das profundas diferenças que separam as correntes sociológicas que se ocuparam da questão, e que não podem ser ignoradas, existe entre elas um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social.

No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se desenvolvendo através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

O conceito de educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização. No sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.

A educação, segundo Durkheim (1973), existiu desde sempre. O processo educativo na sua acepção mais clássica, remonta aos velhos tempos, desde os primórdios da Humanidade, em que o Homem sempre viveu e vive em comunidade. Contudo, a verdade é que, a educação se transfere de geração em geração, como dados adquiridos dos mais velhos para os mais novos. Remonta aos velhos tempos, desde os primórdios da Humanidade. Durkheim (1973) define a educação como uma acção exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não se encontram amadurecidos para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente. Na sua acepção moderna, a educação é uma realidade dinamicamente integrante do “todo social”, ou seja, em tudo aquilo de que faz parte a vida humana, situando-se num nível do pensamento e do discurso bastante avançado, levando em consideração a evolução do conceito, pelo menos a partir do séc. XVIII (revolução industrial), passando pelo séc. XIX (revolução política) e princípio do séc. XX, até 1950 (período de grandes mudanças). O acto

educativo é uma realidade complexa, como tal multifacetado, sendo objecto de várias perspectivas das ciências sociais e humanas.

O inglês Anning (1986) afirma que as ciências sociais e educacionais são ainda jovens e, muita da sua história inicial prende-se com a luta pelo seu reconhecimento a nível universitário. As suas bases filosóficas têm de ser exploradas, bem como os seus desenvolvimentos e refinamentos metodológicos. São ciências imperfeitas (ainda que seja argumentável a melhorar, à medida que avança a busca do rigor e da relevância), tendo-se igualmente assistido a considerações relativas ao fracasso ou inconsequência de muita investigação educacional.

Um outro autor inglês, Simon (1988) fornece-nos uma explicação histórica enfatizando que as antigas universidades e as principais escolas públicas entendiam a profissão do professor como uma actividade de gentleman, não necessitando estes de qualquer tipo de treino, mas sim de aprendizagem pela experiência, suficiente para aqueles com as origens sociais adequadas. Os professores, estudantes e pais relacionados com estas escolas constituíam uma cultura comum. De igual modo, nas duas principais universidades de Cambridge e de Oxford, a educação, até há bem pouco tempo, tinha pouco prestígio, poucos recursos para a investigação e falta de qualidade do produto final.

Se até aos meados do século XX, a geração mais nova acatava de forma irrepreensível os ensinamentos e experiências de vida da geração mais velha, hoje em dia, a situação alterou-se drasticamente. Alteração esta, que Carmo (2001) designa de “a nova equação educativa”, fazendo referência à concepção da mudança em Toffler, em que “o futuro entra cada vez mais depressa no presente, sem pedir licença”.

Estudos que indicam que a educação engloba os processos de ensinar e aprender. É um fenómeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e endoculturação.

Na Roma arcaica a aprendizagem ocorria no seio da família, os jovens do sexo masculino acompanhavam o pai no trabalho e as filhas permaneciam junto à mãe ajudando em outras tarefas. Para o camponês auto-suficiente, a escola não podia oferecer outra coisa que doutrinação religioso e político. As destrezas e os conhecimentos necessários para o trabalho podiam ser adquiridos no próprio trabalho, a escola não os oferecia. Na idade média, diz Enguita (1989), ocorria algo parecido, com a diferença de que a aprendizagem na família original foi substituída pela educação/aprendizagem no seio de outra família. As crianças, após os sete ou nove anos, eram enviadas a outras casas, onde ficavam também por um período de sete ou nove anos, desempenhando funções servis. Esta espécie de intercâmbio familiar tinha lugar especial no artesanato. O mestre artesão acolhia um pequeno número de aprendizes e estes eram obrigados a

servir-lhe fielmente não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica. O mestre estava obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, mas também alimentá-los e a vesti-los, dar-lhes uma formação moral e religiosa e convertê-los em cidadãos. A aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização directa de uma geração para outra, mediante a participação quotidiana das crianças nas actividades da vida adulta e sem a interacção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola.

Nesse contexto se assume que a aprendizagem é uma questão essencialmente de pertença e de participação numa comunidade formada por um grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si. Tratava-se, pois de uma aprendizagem situada no contexto de actividades práticas profissionais e assente, inicialmente, num estatuto de participação periférica legitimada na referida comunidade (Lave e Wenger, 1991). Portanto, aprendizagem na prática, prosseguem estes autores, através da imersão numa comunidade de profissionais, era a forma tradicional de aprendizagem medieval, e se aprendia fundamentalmente por imersão cada vez maior dos aprendizes nas comunidades de prática dos mais experientes. Estes autores defendem que aprendemos quando definimos os afazeres e participamos de sua execução, interagindo, assim, com os outros e com o mundo. Esta aprendizagem é colectiva e resulta de uma prática que reflecte tanto a busca pela melhoria em nossos afazeres como nas relações sociais que as acompanha. Essa aprendizagem é propriedade de um tipo de comunidade que eles chamam de "Comunidades de Prática".

Enguita (1989) nos informa que na Inglaterra do século XVIII, o internamento e disciplinamento de crianças em casas de trabalho teve seu momento culminante. O essencial não era colocar os vagabundos e seus filhos a fazerem um trabalho útil com vista à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalharem posteriormente na indústria como membros de comunidades de prática. As coisas não foram diferentes na França, ele prossegue, as crianças internadas em hospícios e outras instituições eram uma mão-de-obra barata para os industriais. O mesmo ocorria no Norte da Europa, em Amberes, em Postdam, em Berlim, em Belfast, em Hamburgo, entre outras, crianças pobres, de seis aos dezesseis anos, eram encaminhadas para "escolas industriais", onde se dedicavam dois terços do tempo ao trabalho e o resto a uma instrução rudimentar. Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja, e para conseguir a aceitação da nova ordem. Entretanto, temiam as ambições indesejáveis da "educação" moderna e liberal. Um dos inspiradores dessa educação escreveu como deveria ser a educação: "Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação quotidiana. Na Inglaterra esse problema já tinha uma longa tradição. Na França a educação universal também não era aceite por muitos. Na Espanha, um século depois, alguém sustentava a mesma opinião "Não precisamos de homens que pensassem, mas sim de bois que trabalhassem. Quanto mais ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos.

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso dos pensadores: educá-los, mas não demasiadamente. Como colocou Enguita (1989), o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não a ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento da indústria, é a educação dos operários, a educação moral mais que a educação técnica. A partir de agora, salienta Enguita (1989), devia-se aceitar trabalhar para outros e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse.

Cabe ainda perguntar em que medida não eram os trabalhadores e o movimento operário os primeiros interessados na escolarização universal, em que medida não foi a escola umas conquistas operárias e populares que as classes dominantes teriam tentado depois e ainda tentariam adulterar com mais ou menos êxito. Antes da identificação da classe operária com a escola como instrumento de melhoria social, houve um amplo movimento de auto-instrução. A aprendizagem incluía geralmente o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedências dos materiais comuns nos ofícios, nas ciências físicas e no desenho industrial. Boa parte do movimento operário colocou nessa rede suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente à classe dominante. Essa era de facto uma possibilidade a ser considerada, pois como esclarece Wenger (1998), a aprendizagem é uma fonte de estrutura social. Mas este tipo de estrutura, diz ele, não é um objecto que exista em si mesmo e por si mesmo, e que pode ser separada do processo que a originou; mas sim uma estrutura emergente. A prática é produzida pelos seus membros mediante a negociação de significados. A negociação de significados é um processo aberto com um potencial permanente de incluir novos elementos. Também é um processo de recuperação, com o potencial constante de continuar, descobrir ou reproduzir o antigo no novo. O resultado é que, como estrutura emergente, a prática é ao mesmo tempo muito transformável e elástica.

Wenger (1998) disse que a combinação de transformação e elasticidade é uma característica da capacidade de adaptação das comunidades de prática. A aprendizagem supõe uma estreita interacção entre a ordem e o caos.

Sobre este assunto, Ferreira (1997) disse que o mundo do homem evoluiu de tal forma, no século XX, que o espaço aberto pelo ano 2000 justifica no mesmo lance todas as esperanças e todos os medos. Deixemos os medos e assumamos as esperanças. O terceiro milénio tem de ser um vasto tempo de desenvolvimento da consciência humana. Só o será se a educação e a cultura ocuparem nas nossas sociedades o lugar fulcral que lhes cabe para esse efeito.

Na opinião de Ferreira (1997), a organização da escola em sentido cultural é indispensável. Nessa escola, há um lugar fundamental para aquele profissional da educação que, actuando em articulação harmoniosa com os pais e os educandos e bem enraizado na comunidade, dá pelo nome de professor. Formá-lo para escola cultural no horizonte do 3º milénio é, desde já, uma tarefa de grande alcance.

Somos de opinião que a complexidade dos problemas e rápidas mudanças que o mundo de hoje enfrenta atribuem à formação de professores um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento das qualidades necessárias para fazermos face a situação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Alguns pressupostos indispensáveis: educar, ensinar e aprender

Partimos do pressuposto de que a história de formação de professores é parte indissociável da história da educação, e, sendo educar, ensinar e aprender tarefas constitutivas desta, é importante abordá-las no contexto deste estudo para reflectirmos sobre a relação de influência e de determinação entre a formação de professores e a educação.

Por outro lado, falar do professor e da necessidade da sua formação sem falar do seu perfil profissional, isto é, do seu terreno de intervenção e dos elementos fundamentais com que terá de interagir, corre-se o risco de apresentar um assunto despidido dos seus fundamentos mais relevantes. Assim, a pesquisa sobre o conhecimento profissional dos professores é desenvolvido em conjunto com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem. As interações e conexões entre os dois são mutuamente enriquecedoras. Aprender a ensinar é, segundo González (1995), um duplo processo de construção do conhecimento e da socialização profissional. Sobre este assunto, Woods (1996) defende que não podemos entender o ensino como um reino livre de valores ou da cultura, dado que o ensino será aquilo que o professor dele fizer. Griffin (1989) ou Liston e Zeichner (1993) assinalam que o conhecimento do ensino está influenciado por tendências sociais, culturais e políticas. O ensino é o produto de todo um conjunto de relações contextualizadas no tempo histórico e em função de concepções particulares de espaço, enfatiza Hargreaves (1994). Trata-se, igualmente, de uma actividade política, particularmente ilustrada pelas lutas educacionais que decorreram na última década. Alguns autores, por exemplo (Apple, 1986) relacionam estes desenvolvimentos com teorias sobre a intensificação e a proletarianização do trabalho educacional, que consideram resultar no facto de os professores funcionarem praticamente como técnicos operacionalizando exigências estabelecidas por terceiros. Outros, por exemplo (Powell e Solity, 1990), no entanto, consideram que muitos professores ainda detêm algum controlo e que a pedagogia é um assunto de carácter individual.

Para melhor compreendermos a necessidade de uma abordagem articulada da formação de professores com o processo de ensino e aprendizagem, vamos dar uma olhadela à forma com alguns autores definem o ensino e aprendizagem. Embora Tavares et Alarcão (1999) defendam que, nem todas as pessoas têm o mesmo conceito de aprendizagem, salientado que alguns acentuam o aspecto externo da modificação do comportamento, outros destacam o aspecto da construção pessoal, experiencial; uns preocupam-se mais com o processo de aprendizagem e outros com o resultado desse mesmo processo, todos contemplam nos respectivos conceitos, ou nome do professor, ou fazem referência à sua área de intervenção e aos factores que nela interferem.

Marques (2000), por exemplo, nos disse que o ensino é um processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber, enquanto que, para o psicólogo americano Bruner (1963) citado em Tavares et Alarcão (1999), a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida.

Stenhouse (1985) descreve o ensino como arte e afirma que se trata de um “exercício de expressão talentosa de significados (...) expressa de forma acessível aos estudantes uma compreensão relativa à natureza do conteúdo da aprendizagem”. Ainda, enfatiza, dizendo que o ensino é essencialmente, uma construção pessoal criada em função de recursos sociais existentes, não podendo ser transmitida pelos outros ou aos outros de forma clara. Disse que a arte do professor expressa-se no seu desempenho.

O psicólogo Skinner (1935) estudando o condicionamento operante e levando as suas investigações a cerca da lei do efeito afirma que “a aprendizagem é uma associação entre o estímulo e a resposta resultante de um acto do sujeito”.

Para Carr (1989), o ensino é muito mais uma actividade “prática” do que “técnica” implicando um constante fluxo de situações problemáticas que requerem aos professores julgamentos sobre como traduzir os seus valores educativos gerais em prática na sala de aula. Interpretado à luz da linguagem “prática”, a “qualidade do ensino” tem pouco a ver com a aplicação competente de regras técnicas, e mais com a capacidade de traduzir valores éticos abstractos em práticas educacionais concretas – capacidade esta que os professores manifestam no conhecimento relativo ao que, do ponto de vista educacional, é requerido em situações específicas e na sua disponibilidade para agir no sentido de dar expressão prática a este conhecimento.

Woods (1996 citado em Eisner,1985) é de opinião que as melhorias educativas advêm não da descoberta de métodos científicos que podem ser aplicados universalmente, ou de personalidades individuais, mas sim de “professores empreendedores que melhoram a sua capacidade para observarem e pensarem sobre aquilo que fazem” ou, noutras palavras, na sua “arte apreciativa”, uma subtil capacidade de discriminação. Tal capacidade contribui para aquilo que Polanyi e Prosch (1975) descrevem como conhecimento prático tácito.

Ainda sobre a tarefa de ensinar, Woods e Jeffrey (1996) salientam que o ensino, tal como muitos dos seus componentes são praticados actualmente, é expressivo e emergente, intuitivo e flexível, espontâneo e emocional.

Para o psicólogo americano, Bruner (1963) a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. É depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro. Deste modo, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento do mundo, o seu modelo de realidade, a totalidade do seu saber. É o chamado ensino pela descoberta (discovery learning) que pressupõe actividade de pesquisa, observação e

exploração, análise de problemas e resultados. Integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito ou outras que ajudem a estabelecer relações. É um ensino que tem como corolário uma aprendizagem activa. Um ensino que pressupõe, parte do professor, uma capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento.

Somos de opinião complexidade e a importância da área de intervenção do próprio professor é que determinam a necessidade da sua formação e dimensiona a sua responsabilidade. A análise minuciosa dos factores que influenciam a aprendizagem-pode nos ajudar a descortinar a imperiosa necessidade de formar professores.

Vamos passar analisar estes factores com base naquilo que alguns autores disseram sobre o assunto:

Para Monteiro e dos Santos (2006) há dois factores motivacionais para a aprendizagem “os factores internos (motivação intrínseca), relacionam-se com o prazer de realização da actividade, por se inserir num projecto pessoal pela auto-realização, pelo prazer de aprender. Os factores externos (motivação extrínseca) podem construir incentivos para a aprendizagem, avaliação, recompensas, elogios, ganhos obtidos e castigos evitados.”

No que toca a esta matéria, Amat (2002) sublinha que, na motivação para aprendizagem, como em geral, a motivação humana, influem múltiplos factores. A influência destes factores não acontece mecanicamente de forma a poder ser manipulado para conseguir resultados desejados. A influência de cada factor depende da interacção que ocorre com outros factores.

Diversos estudos experimentais, continua Amat (2002), têm tratado de determinar a influência de cada variável, isoladamente ou relacionada com uma ou mais variáveis. A interacção entre distintas variáveis modifica, condiciona, muda a direcção ou anula o efeito que uma variável produz isoladamente. Além disso, a interacção não é sempre igual, mas sim dinâmica. Os factores que influem na motivação para aprendizagem podem ser classificados com base em critérios diversificados, sendo o mais lógico centrarmo-nos naquele que tem mais haver com a pessoa (factores pessoais) ou os que têm haver com o contexto que envolve o sujeito (família, sociedade, professores, centro educativo, etc.). Todavia, prossegue aquele autor, dado que todos os sujeitos se desenvolvem em determinados contextos, torna difícil, por vezes, determinar se uma disposição ou uma atitude tem a sua origem na estrutura da personalidade do sujeito ou se são as características do contexto (condições ambientais, influencia de outras pessoas, a educação, etc.) que as desencadeou. A solução parece estar na síntese: É a permanente interacção entre as características pessoais e as do contexto, contando com as decisões que o sujeito toma em cada momento, a maneira de ser de cada um, suas atitudes e disposição em actuar de uma ou outra maneira que vão determinando uma disposição ou uma atitude.

Eis, em jeito de fundamentação, o essencial de cada um dos factores, segundo aquele autor:

1. *Factores pessoais* – As metas que cada estudante pretende com as suas actividades escolares influenciam a sua disposição em esforçar-se, sobre as suas actividades de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o seu rendimento. Não é o mesmo que um aluno que estuda buscando o seu desenvolvimento pessoal através da aquisição de conhecimentos e destrezas que lhe faça conseguir recompensas ou evitar castigos. Um estudante pode ter vários objectivos com as suas actividades de aprendizagem. Mas, alguns objectivos serão mais valorizados que outros. São os prioritários que influirão sobre si, que o motivará em aprender, que estarão na base do seu interesse e disposição em aprender.

O rendimento do aluno também depende do modo como ele enfrenta as tarefas escolares. As metas prioritárias, juntamente com outros factores (desejos, pensamentos, emoções, reacções, conseqüências, etc.) influem ou são influenciados pela sua conduta de aprendizagem, configurando uma forma típica de enfrentar as tarefas escolares.

A percepção que um aluno tem sobre a relevância das aprendizagens influi também na sua motivação. Se um aluno não vê o sentido daquilo que estuda, é difícil que ponha muito interesse, a não ser que tenha importantes motivos externos. Se um aluno tenha pouco interesse naquilo que lhe propõe, não vê a utilidade e em quê lhe pode servir, o estudo pode tornar-se como uma obrigação, como uma imposição dos pais, dos professores e da sociedade. O seu esforço vai diminuindo ou desaparece. Pelo contrário, se percebe a utilidade daquilo que está aprendendo, o seu interesse face ao que estuda aumenta. A percepção de um valor instrumental ou de uma meta naquilo que deve aprender influirá nos incentivos que o sujeito vai ter para entender uma explicação, estudar um tema ou realizar uma tarefa e, conseqüentemente, no esforço que faz em realizá-lo.

Quando um aluno esforça e os resultados não correspondem ao esforço que faz, deve-se verificar se o seu trabalho se realiza de de uma maneira eficiente, isto é, se utiliza estratégias de aprendizagem adequadas. Nem todos os alunos utilizam de forma correcta e eficiente os procedimentos apropriados e técnicas adequadas para aprender.

Os cálculos que acompanham as actividades de aprendizagem actividades de aprendizagem podem facilitar a realização das tarefas e tornar mais efectivas a conduta de aprendizagem, ou pelo contrário, dificultá-las. Se as ideias do aluno sobre os vários aspectos relacionados com aprendizagem não forem adequadas, é difícil que as suas actividades de aprendizagem sejam realmente eficazes.

As expectativas que a pessoa tem sobre o êxito ou fracasso futuro em um aspecto da sua vida influem na consecução afectiva do êxito ou do fracasso. As expectativas são ma das determinantes motivacionais mais importantes. Se um aluno não admite a possibilidade de alcançar com êxito uma determinada meta, é muito difícil que a consiga. Se o aluno estiver convencido do fracasso final na consecução de um objectivo, a sua atitude e seus actos irão nessa direcção, que muito provavelmente confirmarão suas

expectativas negativas iniciais. Portanto, ter expectativas de êxito razoáveis e realistas é um factor fundamental favorável para o desenvolvimento da motivação para aprendizagem.

Os factores até aqui assinalados são os que nós consideramos fundamentais e mais fáceis de desenvolver nos alunos com actividades nas aulas.

2. Factores do contexto escolar – além dos factores pessoais, outros factores próximos do aluno influem na sua motivação para aprendizagem, especialmente aqueles que influem ou caracterizam o contexto onde as actividades de aprendizagem se desenrolam. Estes factores influem, também, de uma maneira individual, nos alunos nas suas casas. É na aula onde o aluno aprende as distintas matérias, como enfrentar as tarefas da aprendizagem, como aprender, é na aula onde o aluno descobre a importância dos conhecimentos adquiridos, sua utilidade, suas consequências, etc.

As características dos professores, relacionadas com a sua actividade docente podem influir na motivação dos alunos. Entre estas características, podemos sublinhar as seguintes: seus conhecimentos e suas experiencias de docência, suas crenças, suas metas pessoais e docentes, suas expectativas, e seus atributos sobre o rendimento dos alunos e a efectividade das suas próprias actuações.

No entanto, é forma de actuação do professor na aula que influi de maneira mais directa tanto na aprendizagem como na motivação dos alunos.

3. Factores familiares e sociais – para além dos factores pessoais e os do contexto próximo (a organização das actividades do ensino-aprendizagem na aula), existem outros factores contextuais que também influem na atitude do aluno face ao estudo, consequentemente, na sua motivação para aprender. Referimos à influência da família e da sociedade em geral, no desenvolvimento persistência da motivação dos alunos para aprender.

Entre os factores familiares podemos sublinhar o nível socioeconómico, educativo e cultural dos pais, o valor que a família atribui à cultura, à educação e conhecimento, a atenção e a ajuda prestada aos filhos, as expectativas dos pais face ao futuro dos filhos, o controlo exercido sobre os filhos, o seguimento das suas actividades escolares, o conhecimento do companheirismos dos filhos, actividades ócio promovidas pela família, as relações pessoais afectivas entre os membros da família, etc.

Entre os factores sociais que podem influir na motivação das crianças e jovens para aprender, podemos indicar como mais importantes o contexto social onde a criança se desenvolve, a valorização social da cultura, as aprendizagens, a educação ou títulos académicos, os valores dominantes na sociedade, os modelos dominantes de paternidade e de relações entre pais e filhos, os meios de distração e ócio de que dispõem os jovens.

Na óptica dos autores, Abreu, Pires & Escoval (1990), as estratégias de ensino deverão ser construídas, tendo em consideração o conhecimento que temos sobre o desenvolvimento das crianças e, por isso, não deverão esquecer que todas as aprendizagens são integradas e globalizantes. As melhores estratégias e actividades são aquelas que estimulam a aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes) de várias

áreas e domínios do desenvolvimento: físico, social, emocional intelectual. Nesta linha de pensamento, Rogers (1980) entende que o educando cresce e adquire experiências se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e autoavaliação, num processo de se tornar pessoa.

Ainda sobre a tarefa de ensinar, Woods e Jeffrey (1996) salientam que o ensino, tal como muitos dos seus componentes são praticados actualmente, é expressivo e emergente, intuitivo e flexível, espontâneo e emocional.

2.2. Concepção acerca do que é ser professor

Nos tempos mais recuados, os professores eram, essencialmente recrutados, dentro da comunidade local. A história ensina-nos que, no passado, não se considerava ser importante a formação profissional dos professores, nem o ensino era entendido como uma carreira. Os professores eram homens ou mulheres que tinham obtido um certo grau de educação e estavam na disposição de exercer as tarefas do ensino até que surgisse uma oportunidade melhor. Com a evolução do mundo, criaram-se escolas especiais para formar professores, pois, a sociedade moderna precisa de escolas munidas de professores especializados que sejam aptos a ensinar e a socializar as crianças. Por isso mesmo, as sociedades modernas, ao contrário do que acontecia nos tempos passados, atribuem aos professores um estatuto profissional. A sociedade espera que os professores sejam capazes de auxiliarem os alunos a aprender competências e atitudes essenciais.

Por toda a parte assiste ao desenvolvimento da exigência da profissionalização da função docente e da implementação da formação de professores centrada nesta mesma profissionalização. Isto significa o reconhecimento que o ofício do professor se aprende e que as competências profissionais específicas do professor se constroem na formação. Torna-se, assim, necessário identificar os saberes disciplinares didácticos e pedagógicos de que o professor se deverá apropriar e dominar para se poder adaptar as diversas situações educativas (Altet, 2000: 25).

No âmbito da relação pedagógica, Postic (1992) disse o seguinte:

“ Algumas vezes, reconhece-se no docente aquele que dá vida à matéria a ensinar e que confere um sentido a vida escolar. No plano inconsciente opera-se uma transformação do saber em sustento. Outras vezes, recusa inconscientemente reconhecer o docente porque este não corresponde à imagem fantasmática que ele concebe de determinada matéria, ou do professor de determinada matéria. Estas atitudes inconscientes provêm do sistema de referências profundas da criança ou do adolescente e do jogo relacional. Com efeito, o docente, pelo seu desejo de comunicar o saber ou a resistência de o fazer, pelo prazer ou insatisfação que evidencia, pelos seus comportamentos de aceitação ou de rejeição do aluno, ligados às forças inconscientes que o animam, age sobre a sua representação aos olhos do aluno, designadamente no que respeita às possibilidades de sucesso escolar. Assim se põem em movimento na pessoa deste, no plano inconsciente, processo de abertura ou de protecção” (Postic, 1992:41).

Perante complexos mecanismos de auto-regulação, apesar de os novos termos admitirem a multiculturalidade e os traços afirmativos de territórios locais, a identidade profissional docente é cada vez mais olhada por critérios de globalização, internacionalização e externalização de modelos de formação, favorecida, alias, pelas teorias de reflexão que invadem os documentos de organismos multilaterais. Por mais discursos que existam, de modo a tornar possível a existência de um modelo transnacional de formação, admitiremos que a identidade docente é fabricada primeiramente no território-nação, embora o sistema mundial tenha um cunho significativo (Célia et al., 2003: 17).

Assiste-se cada vez mais à assunção da ideia de que o desempenho da função docente exige que se entenda o professor como um profissional, isto é, uma pessoa portadora de um profundo conhecimento científico e pedagógico e com capacidade para as suas tarefas profissionais com autonomia e responsabilidade (Carreiro, Miguel, Soares, Alves & Pestana, 1996: 6).

Segundo estes mesmos autores, reconhecer o professor como um profissional dotado de saberes e competências específicas implica reconhecer, igualmente, que se aprende a ser professor e que aquisição dos saberes e competências específicas da função docente se constrói através de um processo adequado de formação.

Os estudos indicam que a profissão pedagógica não é susceptível de ser fundamentada a partir de um tipo qualquer de tecnologia pedagógica. A formação pedagógica requer a formação da personalidade total do professor, pois, ele transporta para as relações e situações pedagógicas não uma qualquer técnica aprendida, mas sim a versão individual da formação ou a sua formação objectivada em competências sociais e culturais.

A profissão docente actual requer uma formação que inclua o conhecimento daquilo que queremos ensinar, o amor pelo saber, amor pelo auxílio a aprender, o conhecimento como os estudantes contemporâneos aprendem, conhecimento dos múltiplos recursos e formas de ensinar, das possíveis formas de organizar actividades e contextos e de avaliar processos e produtos para ajudar aprender, assim como o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes profissionais, estimular e motivar, principalmente aos que por circunstâncias muito diversas, não querem, não sabem ou não podem aprender (Raelim, (2007: 495).

Uma das etapas mais críticas do presente processo consiste na inserção no ensino. Por esta razão, é cada vez mais comum ouvir especialistas que defendem a existência de uma fase de indução formalizado para a profissão docente (Marcelo, 2009b).

Como bem observou Marcelo (2009a), o processo de se tornar um professor envolve a aprendizagem, a recuperação de conhecimento e de gestão que têm diferentes origens e formas de expressão, o que implica levar em conta as diferentes oportunidades de aprendizagem que são oferecidos aos futuros professores, não apenas formal, mas também informal.

Há quem defenda que para ajudar um professor a tornar-se um profissional da interacção e da tomada de decisões interactivas adaptadas aos presentes, será necessário, antes de tudo, desenvolver, a partir de análises de situações variadas e de estudos de caso, a sua reflexão sobre a acção, a fim de tornar progressivamente capaz de realizar uma reflexão na acção que tenha em conta na lógica complexa da situação.

Concluimos que o profissional da educação tem que dominar, não só, as actuações estritamente didácticas e metodológicas, mas também outras formas de actuação social.

Em suma, ser professor é ser gestor do processo de desenvolvimento dos alunos, do processo de integração humana, é responsabilizar-se pelo fomento da ajuda e solidariedade entre os humanos.

2.3. Conceito e características de um bom professor

No que tange a esta matéria, Waiselfisz (2000) começa por dizer-nos que a docência tem sido discutida como um dos determinantes do desempenho dos alunos e da qualidade de ensino, assim, factores como a formação do professor, sua postura em sala, a expectativa do professor em relação ao aluno, o tipo de relação que se desenvolve entre professor e aluno, a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula e tipo de avaliação aplicada podem influenciar na aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Silva et Oliveira (2007) disseram que ainda não é claro o modo como os estudantes percebem esses factores e como essa percepção de fato influencia na capacidade de aprendizagem ou mesmo na disposição para a aprendizagem entre os estudantes. Esse entendimento é necessário para que os professores de fato possam atualizar e reformular suas práticas, suas competências e, principalmente, seu saber, no sentido de atender, dentro da realidade em que estão inseridos, às necessidades dos envolvidos nas instituições de ensino.

Para Pereira e Garcia (1996) estudar o professor não é algo novo, pois, muitos pesquisadores já o fizeram. Segundo Xavier (1995), a concepção do que é ser um ‘bom professor’ já passou por diversas fases durante a evolução das pesquisas sobre eficácia pedagógica.

Postic (1992) categoriza os docentes de acordo com a sua tendência a utilizar meios de controlo dominadores ou cooperativos. Kounin e Gum (1961) classificam-nos em punitivos ou não punitivos, provocando os punitivos, nos seus alunos, condutas agressivas, conflituais. Harvey, Prather, Wite & Hoffmeister (1968) caracterizam-nas de acordo com as suas opiniões; distinguem os que são inflexíveis e categóricos e os que têm opiniões abertas e flexíveis. Estas dimensões bipolares são interessantes para estabelecer estatisticamente algumas correlações, mas incorrem no risco de deformar a realidade, muito mais complexa, da relação do docente com o aluno, e pôr de parte os indicadores peculiares à classe que seriam mais pertinentes.

Segundo Pereira e Marcelo (1996), o conceito de ‘bom professor’, além de associar-se à categoria de professor, deve estar ligado a uma situação histórica dada, com

implicações sociológicas, culturais e políticas, manifestadas na sua forma de ser, como pessoa e como profissional. O conceito de 'bom', também como categoria filosófica, é motivo de estudo desde o tempo dos sofistas gregos. O 'bom' está interrelacionado com o 'bem' e incorre em valor. Ser bom professor, para Pimenta (1997), não é uma questão, apenas, de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser 'bom professor'. Na óptica deste autor, ser 'bom professor' não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, o 'bom professor' é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação. Ele acrescenta que, Ser bom professor, não é uma questão, apenas, de condições pessoais. No entendimento de Schön (1987), citado por Carreiro *et al.* (1996), um bom professor é o que revela capacidade artística, isto é, tipo de competência que os práticos desenvolvem e apresentam perante situações únicas, incertas e problemáticas. Na perspectiva de Stenhouse (1984) bons professores são necessariamente autônomos no julgamento profissional. Eles não precisam que lhes digam o que fazer. Eles não são profissionalmente os dependentes de pesquisadores ou superintendentes, de inovadores ou supervisores. Isso não significa que eles não cedam às ideias criadas por outras pessoas em outros lugares ou em outros tempos. Nem rejeitar o conselho, consultoria ou apoio. Mas eles sabem que as ideias e as pessoas não são de uso muito real, até que eles são digeridos até o ponto onde eles estão sujeitos ao próprio julgamento do professor em suma, é a tarefa de todos os educadores fora da sala de aula para atender os professores, pois somente bons professores estão em uma posição para criar um bom ensino. Imbernón (2000) considera necessário também que os professores desenvolvam aprendizagens relacionadas à relação, convivência, cultura, interação com o grupo, com seus semelhantes e a comunidade, como também que a formação docente vá além de uma "mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação", possibilitando a aprendizagem e a adaptação às transformações e incertezas vivenciadas na sociedade. Na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002) deve-se considerar, na formação do docente, a importância dos saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém transmite o conhecimento de que não dispõe, saberes pedagógicos, visto que lecionar é uma prática educativa com várias e distintas direções de sentido na formação do indivíduo, saberes didáticos porque trata-se de uma articulação teórica da educação e da teoria de ensino direcionada ao ensino contextualizado e, por fim de saberes relacionados à experiência do sujeito professor, uma vez que se refere ainda ao modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Por essas razões, Simões (1996) defende que a competência não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, mas tem a ver sobretudo com o modo como o professor organiza e integra as suas capacidades, além da forma como, numa situação específica, opta por agir de uma determinada maneira.

Neste enquadramento, as dimensões ligadas com a personalidade e a interpessoalidade assumem-se como um instrumento relevante da eficácia de qualquer intervenção educativa, pois é uma certa pessoa, num certo contexto e em interacção com outros, que utiliza determinados saberes e os reconstrói com os alunos, sejam quais forem os modelos adoptados (Simões & Ralha-Simões, 1997; Tavares, 1997).

2.4. Conceito e breve historial de formação de professores

Grossman & McDonald (2008) nos informam que a Pesquisa sobre a formação de professores é relativamente recente, embora seus fundamentos coincidam em grande parte com a pesquisa sobre o ensino. Os autores Gibbs (1999), Jacobi (1991) e Healy e Welchert (-1990) salientam que, dentro de formação de professores, a pesquisa sobre orientação na prática é ainda mais recente e, portanto, escasso e limitado. É por isso que, de acordo com Jacobi (1991), a análise teórica de orientação tem estado ausente, implícito, limitada ou subdesenvolvidas". Visão semelhante é expressa por Healy e Welchert (1990) para indicar que a teorização da orientação prática ainda está tendo problemas devido à falta de pesquisadores para estabelecer uma teoria adequada.

Para De La Torre e Barrios (2002) formar é “ajudar a tomar consciência das próprias actuações e como melhorá-las”, ou seja, a formação deve ser permanente permitindo ao indivíduo realizar uma reflexão da sua prática de tal forma que seja possível provocar mudanças e actualizações constantes na sua maneira de estar e de agir. Durante o processo de formação, estabelece-se uma complexa relação entre os dois pólos essenciais desse processo: o/a formador/a e a pessoa em formação, cuja relação é complexificada pela existência de variáveis que determinam o tipo e a forma de relacionamento entre esses dois pólos.

Em torno desta problemática, Blázquez (1990) foi pereptório ao afirmar que, é óbvio, que estamos de acordo que formar professores seja um processo por meio do qual um sujeito aprende a ensinar.

Aprendemos, também, que a formação é uma interacção entre pessoas, que se ajudam mutuamente a alargar os seus conhecimentos, habilidades e as suas competências, colocando desafios para fazer progredir as suas capacidades.

Amat (2002) diz-nos que a formação é um processo de comunicação interactivo. Segundo este autor, se se trata de um processo de comunicação interactivo, portanto, é aplicável o seguinte esquema, em que existem vários elementos: emissor (professor), receptor (aluno o participante), mensagem (conteúdo educacional), um canal auditivo ou visual (aplicação do professor) e uns objectivos (pedagógicos).

O aluno, por sua vez, fundamenta este autor, a medida que vai recebendo mensagens, também emite mensagens. Portanto, a formação é algo mais que uma simples emissão de informação por parte do professor já que se trata de um processo interactivo. Ele prossegue, enfatizando que, nos casos em que o método seja mais activo, o papel do aluno como emissor de mensagens aumentará. O professor como principal responsável

para a consecução dos objectivos pretendidos tem que considerar que, em geral, o que vale é o que o receptor entende.

Portanto, quando a maioria dos alunos não entende aplicação do professor é possível que toda a responsabilidade não seja dos alunos. Isto é, o emissor tem uma importante quota-parte de responsabilidade em relação ao que o receptor entende. Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista que o aluno também tem uma boa parte de responsabilidade. Aspectos tais como a pontualidade, a atenção na aula, formulação de perguntas, consultas ao professor para além dos factores que influenciam a motivação para aprendizagem.

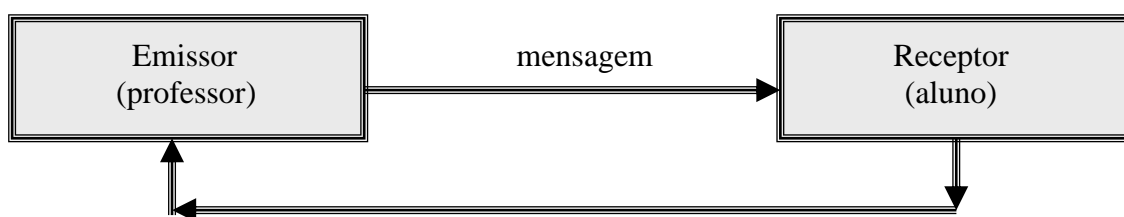


Figura 1. Feed-back - Esquema de processo ensino aprendizagem (Amat, 2002)

Para Carreiro et al. (1996), a formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.

No dizer destes autores, atribuir à formação de professores, um carácter contínuo e sistemático significa aceitar que esta acontece, com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências de formação a que o candidato a professor é sujeito, enquanto aluno, nos bancos da escola básica e secundária, passando pela aprendizagem formal da profissão que se desenvolve nos centros de formação inicial e pelo período subsequente de indução profissional, para se prolongar por toda a sua vida profissional (formação contínua).

Prosseguem dizendo, reportá-la a objectivos de inovação e aperfeiçoamento no desempenho das tarefas profissionais significa reconhecer que a formação de professores deve ter por principais referências os desafios e problemas concretos do seu trabalho quotidiano na escola, no sentido de uma renovação permanente da prática pedagógica.

Frisaram ainda que, mencionar as atitudes e os valores como objectos da formação de professores representa a ideia de que o seu efeito deve manifestar-se para além da aquisição de conhecimentos e comportamentos, nos domínios do reforço da identidade profissional e da capacidade crítica na análise de conflito de ideias presentes no processo educativo.

Esta ideia espelha a complexidade da tarefa de formação de professores. Por isso concordamos com Blázquez (1994) quando advoga que a formação de professores

resultou num tema tão controvertido e objecto de debates e acesas polémicas no âmbito pedagógico que a tem transformado em um dos problemas cruciais da educação de hoje.

A formação de professores não é uma tarefa recente, segundo Marcelo (1999) “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”.

Na Espanha, por referência à nação onde eu devo defender minha tese, as escolas normais têm a sua origem, segundo Escolano (1982), como uma resposta institucional à crescente demanda de professores e como um meio de controle do ensino fundamental do Estado liberal. Em 1818, foi criada a primeira escola Mutual em Madrid, que em 1821 foi considerado "escola normal para a aprendizagem mútua", mais tarde servindo como anexo à prática normal feminina. Segundo o historiador espanhol, essas iniciativas de princípios de século XIX prefiguram instituições normalistas posteriores.

Maria (2000), afirma que o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicitação da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. Antes porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de seleccioná-los. Iniciativas pertinentes à selecção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias.

2.5. Educação e formação de professores em Cabo Verde

Para abordarmos a história de formação de professores em Cabo Verde, temos que, necessariamente, abordar a história da educação. Para esse efeito, vamos dar uma olhadela ao texto que se segue, extraído do site do Governo de Cabo Verde, pois, nele encontramos o essencial do que foi a educação em Cabo Verde nos tempos passados. Neste contexto, num texto de Margarido (1983) sobre o nível de consciencialização dos intelectuais cabo-verdianos dos anos 20/30 figuram particularmente interessantes as informações que avançam sobre a atenção que o Governo-geral de Portugal dava ao ensino, primeiro, aos cleros, depois, ao povo. Note-se que mesmo nas colónias a realidade se subdividia, a todos os níveis. Os números falam por si: Em 1525 as autoridades portuguesas procuraram dar uma base mínima ao ensino no arquipélago, este é exclusivamente consagrado à formação do clero. Só em 1740 se procura criar uma instituição destinada ao

público: a 2 de Janeiro foi nomeado um mestre de gramática para a ilha de Santiago. E, em 1773, as autoridades locais pediam a designação de um mestre de leitura escrita em latim “para ensinar o povo”.

Margarido (1983) nos informa que as mudanças no séc. XIX verificam-se lentamente: a primeira escola primária oficial foi criada em 1817 na Praia mas, com a morte do professor, encerrou-se até 1821. As actividades foram retomadas e novamente suspensas em 1840. No orçamento de 1842 – 1843 foi inscrita a verba de 3.800\$00 para instalar 28 escolas primárias das quais 5 de terceira classe na Guiné, duas de primeira classe em Santiago e na Brava, 12 de segunda classe em cada uma das ilhas, 17 de terceira classe, assim como duas mestras de meninas em Santiago e na Brava. O decreto de 4 de Agosto de 1845 cria uma Escola principal da Instrução Pública na Brava.

Tal como em outras paragens do mundo, a formação constituiu, ao longo dos tempos, uma questão de importância fundamental para as autoridades deste arquipélago de um modo geral e, em particular, as do sector da educação. Para a materialização daquilo que a constituição da república reja no seu artigo 77º (direito à educação): b) Preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania; c) Promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica; a) Garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar; c) Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei; etc. As autoridades nacionais apostaram fortemente na formação de agentes educativos.

Foi assim que, em 1970 (ainda antes da independência do país), iniciou a formação de professores para o ensino primário na antiga escola do Magistério Primário.

Nos tempos, antes do Magistério primário, os candidatos a professor, geralmente, apresentavam com habilitações literárias muito baixas para as exigências da função. Além disso os cursos eram de, apenas, quarenta e cinco dias, portanto, a carga horária era, também baixa. Consequentemente, a necessidade de mudança era imperiosa, pois, a necessidade de adaptar o homem cabo-verdiano aos novos tempos era inadiável. Este facto exigia e exige ao professor um outro perfil porque a sociedade o vê como um dos actores mais importantes das mudanças que o novo xadrez demanda.

A necessidade da melhoria e da generalização do ensino básico no país e a elevação do nível de formação profissional dos professores, foram as razões que estiveram na base da criação da escola do Magistério primário em 1968/69.

O processo de desenvolvimento do arquipélago, ao longo dos tempos, pressupunha outra performance do sector da educação. Entretanto, as autoridades do sector concluíram que isso passava por profundas mudanças da instituição responsável pela formação de docentes do ensino primário (ensino básico). Foi assim que em 1988, a referida escola do magistério primário iniciou a sua transição para o Instituto pedagógico. O Instituto Pedagógico (IP) foi criado em 9 de Março de 1988 por meio do Decreto no18/88, a partir da Escola de Magistério Primário existente na época. Neste período, incorporava duas escolas de formação de professores do ensino básico, a da cidade da

Praia (capital), Ilha de Santiago e a do Mindelo /Ilha de S. Vicente). Depois, no dia 11 de Novembro de 2002, através do Decreto regulamentar nº5/2002, criou-se a escola de formação de professores de ensino básico da Assomada na ilha de Santiago.

É interessante também falar de acções de formação levadas a cabo pelo IP, ao longo dos anos, para entender o papel desempenhado por essa instituição pública na formação dos profissionais da educação, com destaque para a formação de professores.

Acções do Instituto Pedagógico de 2003 a 2009:

- ✓ Formação Presencial em Exercício;
- ✓ Formação Complementar FEPROF5;
- ✓ Formação para Monitores de infância;
- ✓ Formação de Educadores de Infância;
- ✓ Formação Inicial a Distância;
- ✓ Formação presencial em exercício;
- ✓ Formação inicial presencial;
- ✓ Curso a Distância (Educação Para a Cidadania – EPC 1ª fase);
- ✓ Curso a Distância Fogo/Brava;
- ✓ Curso a Distância (EPC 2ª fase).

Estes dados são elementos indicadores da impotencia que o Instituto Pedagógico tem na materialização das políticas de formação, apresentando-se no cenário educativo cabo-verdiano como o principal responsável pela formação de professores e outros profissionais de educação que atuam no Ensino Básico, tendo de 2003 a 2009 formado cerca de 6.969 profissionais da educação. De acordo com os dados, o IP não faz somente cursos de formação inicial e de continuação, mas também formação em exercício e formação à distância.

Das acções do IP, duas merecem destaque: primeiro, o Curso de Formação Inicial à Distância e em Exercício, por ser uma das principais acções do IP, tendo em vista atenuar o problema da falta de professores qualificados no Ensino Básico, em Cabo Verde; segundo, a Formação Inicial, por configurar o dia-a-dia das Instituições que fazem parte do IP, tomando sempre como referência a escola sede (Herminia Cardoso).

Por conseguinte, o Instituto Pedagógico de Cabo Verde surgiu como consequência da evolução dessa antiga escola de formação de docentes do ensino primário. O processo de transformação da antiga escola do Magistério Primário para o Instituto Pedagógico atingiu o seu ponto mais alto em 1994 com a entrada em pleno funcionamento deste. Houve mudanças significativas a vários níveis: as instalações mais modernas; carga horária muito mais elevada; mais habilitações para o ingresso (o antigo 5º ano dos liceus) e a prática pedagógica alterada e melhorada.

As actividades da Prática Pedagógica da antiga escola do Magistério Primário eram desenvolvidas na própria Escola, pois, a escola compartilhava as mesmas

instalações com algumas turmas do ensino primário. Portanto, estavam criadas as condições para que as actividades da prática pedagógica/estágio pedagógico fossem desenvolvidas na própria escola. Foi um modelo de estágio em que os estagiários eram organizados em pequenos grupos (o máximo de cinco). A escola dispunha de um professor (professor de didáctica) que supervisionava o estágio de todos os grupos. Por conseguinte, as actividades eram executadas em pequenos grupos sob o acompanhamento e regulação de um professor orientador (professor da turma) e um professor da escola de formação (professor de didáctica).

As diferenças fundamentais entre o modelo de estágio da antiga escola Magistério e o modelo actual do Instituto Pedagógico residem no lugar onde as actividades são desenvolvidas e na modalidade de supervisão. Actualmente, a maioria dos professores que ministram as formações supervisionam o estágio pedagógico. Os formandos do curso de formação inicial executam as actividades do estágio concentradas num pólo educativo mas em várias salas, turmas e em diferentes níveis de escolaridade básica, enquanto que, os de formação contínua desenvolvem-nas nas respectivas salas e turmas. Estes têm as desvantagens de executar todas as actividades num ano de escolaridade (aquela com que trabalha) na mesma sala. Portanto, sem mudanças no espaço nem de orientador.

Com o evoluir da situação, e com o alargamento do ensino a nível do secundário a demanda de professores para este nível do ensino era cada vez maior. Entretanto, como consequência disso, foi fundado, em 1978 a escola de formação de professores do ensino secundário, actual Instituto Superior de Educação. Esta instituição de formação se encarregou de formar docentes, em varias áreas disciplinares que integram o currículo daquele nível de ensino.

Neste contexto, a análise de documentos escritos, foi uma tarefa de importância fundamental, pois, os dados daí resultantes nos forneceram informações relevantes sobre as práticas pedagógicas das escolas que integram o Instituto.

Ao procedermos ao tratamento da informação contida nos documentos, (documentos regulamentares da prática pedagógica das escolas que integram a instituição) por intermédio de procedimentos de transformação e de modo a enriquecermos os resultados, ou aumentar a sua validade, aspiramos uma interpretação final fundamentada.

No contexto dos dados colhidos através do processo de tratamento da informação contida nos documentos da Instituição cujo teor aborda, em vários aspectos, a prática pedagógica/estágio pedagógico dos seus cursos de formação de professores verificamos que as conexões entre as duas disciplinas de prática pedagógica são de complementaridade, pois, a primeira, (PRE I) é tida como a pré-condição para a PRE II, porque as actividades desenvolvidas no âmbito da primeira (PRE I) são fundamentais para o desenvolvimento da prática II.

Colhemos Informações sobre os seguintes aspectos, fundamentalmente:

- ✓ O conceito que a escola tem sobre a prática pedagógica;
- ✓ Sobre o funcionamento da prática pedagógica na escola;

- ✓ A existência de duas disciplinas de prática pedagógica;
- ✓ Actividades obrigatórias no âmbito de cada uma das disciplinas de prática pedagógica da escola;
- ✓ Organização da prática pedagógica na escola;
- ✓ As tarefas dos professores metodólogos (supervisores);
- ✓ As tarefas dos professores orientadores;
- ✓ As tarefas dos estagiários.

Passamos a descrever os pormenores das informações colhidas sobre vários aspectos importantes do modelo de prática pedagógica adoptada por esta Instituição de formação de professores do ensino básico:

1. Sobre o conceito que o Instituto Pedagógico de Cabo Verde tem da prática pedagógica, vimos o seguinte:

Para o Instituto Pedagógico de Cabo Verde, denomina-se Prática Pedagógica ao conjunto de actividades educativas e formativas a serem obrigatoriamente desenvolvidas pelos formandos-estagiários das escolas do Instituto Pedagógico, através de observação de actividades pedagógicas, visitas a escolas, organização de sessões de reflexão e prática docente orientada.

2. Objectivos Gerais da Prática Pedagógica:

- ✓ Proporcionar aos alunos estagiários a preparação profissional através da prática pedagógica;
- ✓ Integrar os conhecimentos científicos, pedagógico-didacticos adquiridos ao longo dos anos de formação.

3. O Instituto pedagógica adopta as seguintes estratégias de supervisão no âmbito das suas práticas pedagógicas/estágio pedagógico:

- ✓ Visitas às escolas do ensino básico, previamente seleccionadas e contactadas;
- ✓ Observação de aulas ministradas por professores orientadores da prática pedagógica;
- ✓ Observação de aulas ministradas por alunos-estagiários;
- ✓ Realização de sessões de reflexão para análise de dados colhidos nas observações de aulas ministradas por professores orientadores e por estagiários
- ✓ Realização de seminários e palestras sobre vários temas;
- ✓ Orientação de trabalhos de fim de curso;
- ✓ Apoio aos estagiários na elaboração de relatórios das actividades da prática pedagógica.

4. Modelo organizacional da prática pedagógica adoptada por esta instituição:

O plano de estudos desta escola contempla duas disciplinas de prática pedagógica (estágio pedagógico): Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II. Embora decorram em tempos diferentes, não são estanques, foram concebidas de forma articulada. A primeira constitui a pré-condição para a segunda.

É um modelo organizacional onde os estagiários são organizados em pequenos grupos que vão integrar os diferentes núcleos de estágio. Cada núcleo de estágio é constituído por um pequeno grupo de estagiários (cinco ou seis o máximo), um professor metodólogo (professor da instituição de formação e um professor orientador (professor da turma onde as actividades lectivas do estágio vão ser desenvolvidas).

O número de núcleos de estágio fica condicionado pelo número de estagiários e dos professores disponíveis para os orientar.

O ano lectivo é dividido em três momentos: 1º momento, 2º momento e o 3º momento.

Em cada momento os núcleos sofrem uma pequena alteração, pois, é obrigatório mudar de nível e, conseqüentemente, de sala e de professor orientador. As mudanças são feitas com o intuito de mudar as interacções pedagógicas.

5. Especificidade de cada uma das duas disciplinas da prática pedagógica da escola

5.1. Prática Pedagógica I

5.1.1. Objectivos

- ✓ Conhecer a localização e a estrutura das escolas do ensino básico;
- ✓ Conhecer a componente pedagógica das escolas do ensino básico;
- ✓ Proporcionar aos alunos estagiários o primeiro contacto directo com aspectos do fenómeno educativo e oportunidade de vivenciar situações pedagógicas reais dentro de um determinado contexto ficando assim preparados para a prática II,

5.1.2. Actividades de Formação

A prática I concretiza-se, fundamentalmente, através das seguintes actividades diferenciadas:

- ✓ Visitas as escolas do ensino básico;
- ✓ Observação de aulas ministradas por professores orientadores da prática pedagógica;
- ✓ Participação em sessões de reflexão;
- ✓ Elaboração, por momentos, de relatórios de actividades da prática pedagógica.

5.1.3. Tarefas dos intervenientes

No âmbito da prática I, os intervenientes são responsáveis pela realização de várias tarefas.

As actividades a serem desenvolvidas pelo professor metodólogo centrar-se-ão:

- ✓ Na participação nos trabalhos preparatórios da prática I;
- ✓ Na realização de visitas de trabalho aos estagiários nas escolas do ensino básico onde as actividades são desenvolvidas;
- ✓ Na organização de encontros (reuniões) de reflexão com os estagiários;
- ✓ Na orientação de estagiários na elaboração de relatórios das actividades da prática pedagógica;

As actividades a serem desenvolvidas pelo professor orientador centrar-se-ão:

- ✓ Na Orientação de estagiários no desenvolvimento das suas actividades do estágio;
- ✓ Na Apoio aos estagiários nas suas tarefas de observação;
- ✓ Na Realização de sessões de reflexão com os estagiários

Ao aluno-estagiário compete:

- ✓ A realização de visitas às escolas do ensino básico;
- ✓ A observação de aulas ministradas por professores orientadores;
- ✓ A participação nos encontros de reflexão;
- ✓ A elaboração de relatórios;

5.1.4. O funcionamento da prática I

As actividades iniciam com a realização de trabalhos preparatórios: Selecção e contactos com escolas do ensino básico onde as actividades serão desenvolvidas; Selecção e contacto com professores para orientadores; organização de estagiários em pequenos grupos; calendarização das actividades e realização de reuniões de concertação.

Os diferentes grupos de estagiários efectuem visitas às do ensino básico, seleccionadas para o efeito, munidos de um guião de observação que será preenchido durante a visita. As primeiras visitas são, normalmente, centradas nas condições das instalações (salas, carteiras, espaços verdes, pátio para aulas de educação, etc.), sua localização, no aspecto emocional e socioeconómico dos alunos, na gestão administrativa da escola, relações da escola com a comunidade.

Seguidamente, os grupos de estagiários passam para aspectos didáctico-pedagógicos, observando aulas ministradas por professores orientadores da prática pedagógica. Nesta etapa, os alunos estagiários, em pequenos grupos, são encaminhados a diferentes escolas e turmas do ensino básico. Durante o período dessas observações

multidireccionadas, o estagiário tem a oportunidade de observar e analisar, detalhadamente, aspectos do fenómeno educativo, vivenciar situações pedagógicas reais dentro de um determinado contexto escolar fazendo as suas anotações.

No final das aulas observadas realiza-se sessões de reflexão que consistem, fundamentalmente, na análise colectiva dos dados colhidos. Os estagiários apresentam os seus porquês sobre as tarefas/opções do professor, enquanto este dá os necessários esclarecimentos. O professor metodólogo apresenta as suas ilações sobre a pertinência ou não das questões levantadas pelos estagiários.

5.1.5. Avaliação

A avaliação e classificação final da prática pedagógica I decorre das actividades desenvolvidas por eles ao longo do ano lectivo, incidindo, fundamentalmente, sobre os relatórios.

A classificação é expressa na escala de 0 (zero) a 20 (vinte) ver quadro nº 2.

5.2. Prática pedagógica II

5.2.1. Objectivos

- ✓ Preparar, profissionalmente, os estagiários através da prática pedagógica;
- ✓ Integrar conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos adquiridos nos anos de formação.

5.2.2. Actividades de formação

A prática pedagógica II concretiza-se através das seguintes actividades:

- ✓ Observação de aulas e análise de aulas;
- ✓ Preparação do processo ensino aprendizagem;
- ✓ Implementação do processo ensino aprendizagem;
- ✓ Realização de sessões de reflexão;
- ✓ Organização de seminários e palestras;
- ✓ Organização de dossier de estágio;
- ✓ Elaboração de relatórios de actividades da prática pedagógica.

5.2.3. Tarefas dos intervenientes

No âmbito da prática II existem, também, tarefas diferenciadas para cada grupo de interveniente. Entretanto, vamos ver, detalhadamente, aquilo que compete a cada interveniente realizar.

Ao professor metodólogo compete:

- ✓ Participação nos trabalhos preparatórios das actividades da prática pedagógica II;

- ✓ Realização de visitas semanais aos estagiários nas escolas do ensino básico;
- ✓ Apoio aos estagiários na elaboração de planos de aulas e nas suas actuações;
- ✓ Realização de reuniões de reflexão com os estagiários, por exemplo: análise crítica dos dados colhidos durante a observação de aulas ministradas por estes;
- ✓ Realização, com os estagiários, de seminários e palestras;
- ✓ Apoio aos estagiários na elaboração de relatórios, na organização de dossier de estágio e na confecção do trabalho de fim do curso.

Ao professor orientador compete:

- ✓ Colaboração com o professor metodólogo no desenvolvimento das actividades da prática pedagógica;
- ✓ Orientação e apoio aos estagiários nas suas tarefas de observação de aulas;
- ✓ Dar temas / conteúdos aos alunos estagiários para serem desenvolvidos nas aulas;
- ✓ Apoio aos alunos estagiários na elaboração de planos de aulas;
- ✓ Observação e análise de aulas ministradas pelos estagiários na sua turma;

Compete ao aluno-estagiário a:

- ✓ Observação de aulas;
- ✓ Elaboração de planos de aulas sob a orientação dos professores metodólogo e orientador;
- ✓ Ministras aulas;
- ✓ Participação nos encontros de reflexão;
- ✓ etc.

5.2.4- Funcionamento da prática II

A prática pedagógica II realiza-se tanto nas escolas do ensino básico seleccionadas como na instituição de formação (escola de formação de professores do ensino básico).

A semelhança da prática pedagógica I, inicia com trabalhos preparatórios: escolha e contacto com as escolas de ensino básico onde as actividades vão ser realizadas; selecção de docentes do ensino básico para orientadores; organização da turma de alunos estagiários em pequenos grupos; calendarização das actividades distribuição da carga horária; realizações de reuniões de concertação entre todos os intervenientes no processo, pois, as actividades são realizadas integrando de forma coordenada todos eles.

Numa primeira etapa, nas escolas / turmas do ensino básico seleccionadas para a prática II, aos alunos-estagiários é reservada a tarefa de observação multidireccionadas de aulas ministradas pelos professores orientadores. Depois desta etapa o aluno estagiário

assume, por inteiro, a direcção da turma. Actuam alternadamente porque são em pequenos grupos em cada turma. Há um que actua e outros fazem de observadores. Entretanto, cabe a cada um a responsabilidade de elaborar planos de aulas que ministra sob a orientação dos professores metodólogos e orientadores, tendo sempre como referencia o programa da turma.

As aulas ministradas pelos alunos estagiários são observadas e avaliadas pelo professor orientador e pelo metodólogo.

Os professores metodólogos efectuam, regularmente, visitas às escolas / turmas do ensino básico onde os estagiários actuam para acompanhamento / regulação do processo e, necessárias observações e apoio.

Ainda, no âmbito da prática pedagógica II, os alunos estagiários organizam um dossier. Os planos de aulas e o trabalho do fim do curso constituem documentos fundamentais do dossier.

A avaliação e classificação final dos alunos estagiários, na prática pedagógica II, decorrem das actividades desenvolvidas por eles ao longo do ano lectivo, incidindo, fundamentalmente, sobre o dossier da prática pedagógica e o trabalho do fim do curso.

A classificação é expressa na escala de 0 (zero) a 20 (vinte), e, é feita pelos professores orientadores em concertação com os metodólogos. Os dois grupos de intervenientes reúnem e analisam os pormenores (itens) da avaliação dos estagiários procurando convergir na classificação a atribuir.

Geralmente, conseguem os necessários consensos.

	PRATICA I	PRATICA II
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a localização e a estrutura das escolas do ensino básico; - Conhecer a componente pedagógica das escolas do ensino básico; - Proporcionar aos alunos estagiários o primeiro contacto directo com aspectos do fenómeno educativo e oportunidade de vivenciar situações pedagógicas reais dentro de um determinado contexto ficando assim preparados para a prática II, - Organização de seminários e palestras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar, profissionalmente, os estagiários através da prática pedagógica; - Integrar conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos adquiridos nos anos de formação.

Actividades de formação	<ul style="list-style-type: none"> - A prática I concretiza-se, fundamentalmente, através das seguintes actividades diferenciadas: - Visitas às escolas do ensino básico; - Proporcionar aos alunos estagiários o primeiro contacto directo com aspectos do fenómeno educativo e oportunidade de vivenciar situações pedagógicas reais dentro de um determinado contexto ficando assim preparados para a prática II, 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica II concretiza-se através das seguintes actividades: - Observação de aulas e análise de aulas; - Preparação do processo ensino aprendizagem; - Implementação do processo ensino aprendizagem; - Realização de sessões de reflexão; - Organização de seminários e palestras; - Organização de dossier de estágio; - Elaboração de relatórios de actividades da prática pedagógica.
Tarefas dos intervenientes	Metodólogo	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos trabalhos preparatórios da prática I; - Realização de visitas de trabalho aos estagiários nas escolas do ensino básico onde as actividades são desenvolvidas; - Organização de encontros (reuniões) de reflexão com os estagiários; - Orientação de estagiários na elaboração de relatórios das actividades da prática pedagógica;
	Orientador	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nos trabalhos preparatórios das actividades da prática pedagógica II; - Realização de reuniões de reflexão com os estagiários, por exemplo: análise crítica dos dados colhidos durante a observação de aulas ministradas por estes; - Apoio aos estagiários na elaboração de planos de aulas e nas suas actuações; - Realização de visitas semanais aos estagiários nas escolas do ensino- básico; - Apoio aos estagiários na elaboração de relatórios, na organização de dossier de estágio e na confecção do trabalho de fim do curso. - Realização, com os estagiários, de seminários e palestras;
	Estagiário	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração com o professor metodólogo no desenvolvimento das actividades da prática pedagógica; - Orientação e apoio aos estagiários nas suas tarefas de observação de aulas; - Dar temas / conteúdos aos alunos estagiários para serem desenvolvidos nas aulas; - Apoio aos alunos estagiários na elaboração de planos de aulas; - Observação e análise de aulas ministradas pel estagiários na sua turma;

Avaliação	<p>A avaliação e classificação final da prática pedagógica I decorre das actividades desenvolvidas por eles ao longo do ano lectivo, incidindo, fundamentalmente, sobre os relatórios. A classificação é expressa na escala de 0 (zero) a 20 (vinte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação e classificação final dos alunos estagiários, na prática pedagógica II, decorre das actividades desenvolvidas por eles a longo do ano lectivo, incidindo, fundamentalmente, sobre o dossier da prática pedagógica e o trabalho do fim do curso. - A classificação é expressa na escala de 0 (zero) a 20 (vinte), e, é feita pelos professores orientador e o metodólogo.
-----------	---	---

Quadro 1. Quadro comparativo das duas disciplinas de prática pedagógica

Conforme referimos anteriormente, a avaliação se expressa em termos qualitativos e quantitativos com a seguinte equivalência:

0 - 9 = Insuficiente; 10 - 13 = Suficiente; 14 - 15 = Bom; 16 - 17 = Muito bom;
18 - 20 = Excelente.

Tratando-se de uma pesquisa, neste caso, baseado, também, na análise de documentos escritos sobre a prática pedagógica da escola (documentos intitulados: Ciclo de supervisão pedagógica; Linhas orientadoras da avaliação e classificação final; Plano PRE e Tópicos de orientação para elaboração do trabalho do fim do curso), isto é, tratamento da informação escrita sobre a prática pedagógica/estágio pedagógico, lançamo-nos à procura de aspectos mais significativos nesses documentos que regem a prática pedagógica da instituição, que nos permitam identificar aspectos predominantes (característicos) do estágio dos cursos de formação de professores executados por esta instituição. Para este efeito, recorreremos, ao programa software “nvivo”, na procura de elementos mais enfatizados nos documentos para podermos determinar características dominantes do modelo de prática pedagógica/estágio pedagógico adoptado pela instituição. Os princípios de análise de conteúdo que foram seguidos baseiam-se na identificação de palavras mais enfatizados nos textos em análise. Os dados registados tinham como finalidade identificar elementos fundamentais das práticas pedagógicas dos cursos formalizados por esta instituição. Com ajuda deste programa, na procura de palavras mais frequentes, verificamos que:

Os elementos estagiários, orientadores e metodólogos são muito enfatizados nos documentos, facto que oferece consistência à nossa escolha dos principais intervenientes da prática pedagógica dos cursos formalizados pelo instituto pedagógico de Cabo Verde. Estes elementos são dominantes entre os caracteres constantes nos documentos analisados.

No âmbito da supervisão da prática pedagógica/estágio pedagógico, os elementos reflexão e observação aparecem muito enfatizados, o que deixa antever a complementaridade referenciada pelos principais intervenientes da prática pedagógica da instituição (estagiários, professores orientadores e professores metodólogos) quando foram inquiridos sobre esta matéria.

O elemento “observação” constitui a tónica na supervisão da prática pedagógica dos cursos de formação de professores desta escola, pois, nas consultas que fizemos, com

nvivo, (anexo IX, a), vimos este elemento a surgir inúmeros vezes, representando 3,50% do documento, de apenas quatro páginas, sobre o processo de supervisão da prática pedagógica da escola. Um outro elemento que nos surpreendeu, também, foi “dificuldades”. O elemento “dificuldades” aparece, logo a seguir a “observação” com 1,37% do documento, conseqüentemente, muito referenciado. Isto quer dizer que, identificar e trabalhar no sentido da superação das dificuldades dos estagiários constitui a tarefa central dos supervisores.

A reflexão é um dos elementos básicos no contexto da prática pedagógica dos cursos realizados por esta instituição, pois, aparece enfatizado no plano da sua prática pedagógica. Este facto põe em evidência as contribuições de um ensino reflexivo, no contexto dos cursos de formação de professores, subjacentes nas actividades da disciplina de prática pedagógica. Conclui-se que a prática pedagógica dos cursos formalizados por esta instituição é pautado em reflexões e indagações sobre a acção dos estagiários. Portanto, a formação terá como base uma reflexão dos discentes sobre suas práticas de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc.

Convém salientarmos que, nesta tarefa de identificação de aspectos predominantes (característicos) da prática pedagógica dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição, analisamos, também, reflexões escritas, relatórios, portfolios e trabalhos científicos confeccionados no âmbito das práticas pedagógicas pelos seus principais intervenientes.

2.6. Paradigmas de formação de professores

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo, disse Marcelo (1999). O docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas. Nesse sentido, Marcelo (1999) refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Santos (1987) nos informa que a partir do século XVIII, Descartes, com a obra “Discurso do método”, propõe o paradigma cartesiano. Este sustenta o modelo conservador e dominante que preconiza a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por conseqüência, influencia também a Educação. Para fundamentar a relevância da influência da visão paradigmática na formação de professores recorre-se ao clássico “Um discurso sobre as Ciências”, que esclarece:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos

elementos que o constituem. Esta idéia do mundomáquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo (Santos, 1987:17).

A conjuntura política, social e cultural de hoje atribui à formação de professores um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento das qualidades necessárias para fazer face às múltiplas e rápidas mudanças que o mundo da educação vive, defende Van Huizen *et al.* (2005). No entanto, prosseguem Ginsburg & Clift (1990), em termos meta-teóricos, teóricos e práticos a formação de professores tem sido acusada de falta de explicitação e de integração dos diversos paradigmas em que assenta (Yarger *et al.*, 1977), limitando-se muitas vezes à mera absorção de alguns elementos dos paradigmas vigentes, mesmo que do ponto de vista teórico sejam (ou pareçam ser) incompatíveis. (Clark & McNergney, 1990).

Os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula. Na contribuição de Zeichner (1983), os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

De acordo com Van, Van & Wubbels (2005), a formação de professores tem tradicionalmente valorizado um de três paradigmas teóricos:

- ✓ Um centrado nas competências do professor;
- ✓ Outro centrado no professor como pessoa:
- ✓ Um outro, centrado na reflexão e na questionação.

A formação de professores centrada em competências tem como base, na opinião de Elam (1971), um padrão impessoal de ensino e explicita os objectivos do trabalho docente bem como os critérios de avaliação a adoptar. De acordo com este paradigma, o professor deve ser formado para alcançar diariamente um desempenho eficaz no contexto da sala de aula, podendo mesmo não reflectir sobre as finalidades e valores do ensino. Segundo este autor, a metáfora que melhor descreve este paradigma é a do equipamento. Neste sentido, o professor deve ter à sua disposição um manancial de competências e de estratégias que deve aplicar da forma indicada nas situações e nos contextos adequados.

Por seu turno, a formação de professores centrada na dimensão pessoal salienta como principal ferramenta de ensino a própria pessoa do professor, na medida em que o processo de ensino implica um ajustamento adequado entre o professor profissional e o professor pessoa (Combs, 1965; Fuller, 1969). Nesta linha, a formação de professores deverá incidir no desenvolvimento da dimensão pessoal, nomeadamente a construção de uma identidade pessoal e profissional integrada (Nias, 1987), que para muitos teóricos passa pela construção de narrativas de onde emergem conteúdos simbólicos que possibilitam a categorização dos processos subjectivos do professor bem como a sua reorganização, abrindo, assim, novas possibilidades (Nóvoa, 1992). Como refere Polkinghorne (1988), a identidade pessoal constrói-se através de uma configuração

narrativa pessoal que permite compreender a própria existência como um todo e compreendê-la como a expressão de uma história única em constante desenvolvimento. Segundo Phinney (2000), existe uma necessidade universal para cada pessoa se definir a si própria tendo em conta o contexto em que se desenvolve, desde as identificações precoces características da infância até a uma compreensão pessoal mais interiorizada na vida adulta.

O paradigma inovador, emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências. No início de século XXI, o paradigma inovador aparece com diferentes denominações, dentre elas, sistêmico, emergente ou da complexidade (Santos, 1989; Capra, 1997, 2002; Morin, 2001). O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão. O paradigma da complexidade começa a semear uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo (Moraes, 1997, 2004; Behrens, 2005a, 2006). Este movimento de mudança afeta a todos os profissionais, e também, os professores.

A formação de docentes para atuar no novo paradigma requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

Na ótica de Schaffer (1996) a perspectiva sistêmica tem como base a ideia de que o todo é maior que a soma das partes, a ideia de que todos os sistemas possuem subsistemas integrados e relacionados entre si e, ainda, a ideia da circularidade, ou seja, de que todos os componentes se influenciam mutuamente. Nesta aceção (Piaget (1971) é de opinião que o cerne da formação deixa de pertencer exclusivamente ao formador e passa a depender do formando que é visto como um agente activo da sua própria formação através da constante construção e reconstrução dos conhecimentos envolvidos no processo docente. Neste sentido, as perspectivas e as representações de que o formando parte para a sua formação servem de base para a sua construção de saberes, nomeadamente, a interiorização de novos conceitos e a reestruturação de esquemas, atitudes ou crenças vigentes, ou seja, a assimilação e a acomodação preconizados pela teoria da equilíbrio.

Os novos paradigmas da formação de professores, na opinião de Edwards *et al.* (2002), emergem a partir da noção de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem sempre em contexto e são determinados pelas circunstâncias em que se desenvolvem. Numa altura em que o ensino parece ser cada vez mais uma actividade caracterizada pela incerteza, a formação de professores deve proporcionar ferramentas que permitam lidar com a imprevisibilidade e a ambiguidade que essa incerteza acarreta.

2.7. Princípios e modelos de formação de professores

Os modelos de formação de professores não são estáticos nem absolutos,

"...surgindo e desenvolvendo-se indissociavelmente do modo como os professores constroem e mobilizam os saberes que são ensinados. Este

enfoque é ele próprio susceptível de ser delineado segundo diferentes ângulos que podem ser situados historicamente" (Monteiro, 2001; Nunes, 2001: 28).

Traçando um breve quadro evolutivo a partir do século XX, verificamos que

"...até ao período logo após a segunda guerra mundial a pesquisa sobre o ensino e os professores pouco se desenvolveu, privilegiando-se a focalização sobre o aluno em detrimento do professor que começou a ser valorizado apenas no final deste período, mas somente enquanto variável cujo efeito é secundário na aprendizagem. Deste ponto de vista, a preparação do professor deveria proporcionar sobretudo uma sistematização dos principais conhecimentos de cuja transmissão seria responsável, aceitando-se embora a necessidade de um reduzido domínio das ciências da educação, de uma forma pragmática e pouco aprofundada, apenas como facilitador da prática educativa (Monteiro, 2001).

Gauthier (1998) e Ralha-Simões (1994) nos informam que na década seguinte, a partir de uma posição centrada no professor, concebe-se a profissão docente como um “ofício sem saberes” que inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o conhecimento dos conteúdos a ensinar. Nesta linha, as principais concepções sobre a formação procuravam associar a eficácia educativa a certas características pessoais dos professores na convicção de que a identificação desses atributos estaria relacionada com um adequado desempenho dos alunos

Neste sentido, segundo Kohlberg & Mayer (1972) e Ralha-Simões (1994, 2002), é necessário dar lugar à contradição e à complexidade e contribuir para incentivar a profissionalidade docente através de um processo formativo em que o principal objectivo é proporcionar a todos os indivíduos um enquadramento propício à auto-descoberta, ao surgimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão, de modo a contribuir para a redefinição de uma emergente identidade profissional, em que tornar-se professor se inscreve num percurso progressivo baseado no desenvolvimento psicológico humano.

Neste contexto, impõe-se a necessidade de uma estratégia plural conducente a modelos alternativos que, em oposição a um modelo de formação único e exclusivo, permitam equacionar esta problemática, não só através de uma escolha criteriosa dos conteúdos curriculares e das metodologias e instrumentos que lhes irão servir de suporte, assumindo a importância de perspectivas que não se restrinjam a privilegiar estes factores, uma vez que o professor não é apenas aquele que ensina ou que aprendeu a ensinar, mas quem conduz o aluno e a si próprio a níveis de desenvolvimento humano, progressivamente mais complexos e flexíveis, dos quais depende uma adequada interacção interpessoal, no quadro de uma sociedade solidária e aberta aos desafios do nosso tempo (Ralha-Simões & Simões, 1991: 26).

Os cursos, durante muito tempo, têm sido sinónimos de formação de professorado. Ainda hoje, em Espanha, a percentagem mais elevada de actividades de formação desenvolvidas por diferentes instituições se refere a cursos de formação

apesar de não haver mudança das críticas que esta estratégia de formação que propicia, basicamente, a transmissão de informação verbal a professores, relegando para outros componentes formativos de maior relevância para segundo plano (Blázquez, 1990).

Com base neste axioma, Zabalza (2004) complementa: “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. Ele acrescenta que há necessidade do desenvolvimento de dupla competência dos bons professores: “a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes”.

Carreiro *et al.* (1996) defendem que a necessidade de criar as melhores condições para a formação de professores tem conduzido à reflexão sobre os princípios da sua construção e desenvolvimento.

Eis, em síntese, os princípios de formação de professores, na óptica destes autores, e as indicações que os fundamentam:

- Da relação entre a formação pedagógica e a formação científica

Este princípio tem o propósito de contrariar a tradicional oposição entre uma formação centrada na análise dos problemas da relação professor/ aluno e uma formação centrada na apropriação do conhecimento/informação que os professores têm que fornecer aos seus alunos. Preconiza, ainda, a necessidade de habilitar o professor para o domínio do conteúdo que partilha com os alunos ao mesmo tempo que o habilita para construir e animar as formas mais adequadas de realizar essa partilha. Sem prejuízo do desenvolvimento de outras capacidades, a formação deve dirigir-se para cultivar a capacidade de identificar as características de cada contexto de intervenção e, a partir desse diagnóstico, conceber as estratégias mais adequadas para as enfrentar; evitando-se assim a mecanização dos saberes-fazeres profissionais. Apenas uma conciliação consciente e equilibrada da formação teórica e da formação prática permitirá responder com sucesso à inevitável variabilidade dos contextos pedagógicos de intervenção.

- Da relação entre a formação específica e a formação geral

Qualquer acto de formação deve incluir sempre uma vertente de formação geral. Assim, a formação dos professores tem que privilegiar formas de análise e exploração de conteúdos que não exclusivamente os que dizem respeito às tarefas específicas que caracterizam o seu desempenho profissional. Neste sentido, qualquer processo ou acto de formação não deverá restringir-se apenas a dimensão do tratamento dos conteúdos específicos, de ordem científica e pedagógica, para se ampliar no estímulo à reflexão crítica sobre o seu significado social e profissional. A análise de eventos de carácter

social e das suas implicações pedagógicas e científicas para a actividade educativa deve ser uma das áreas de conteúdo a privilegiar na formação dos professores.

Esta orientação justifica-se por várias razões. Um professor mais culto, e socialmente mais interveniente, é um profissional mais habilitado para realizar o intercâmbio entre as áreas de intervenção na sala de aula ou na escola e a vida da comunidade. Por outro lado, o sucesso educativo dos alunos está intimamente associado à possibilidade de estes puderem vir a reconhecer o significado social das aprendizagens, o que depende da forma como esta relação lhes é evidenciada pelos professores, ao longo da escolarização.

Num outro plano de análise, a possibilidade de valorização da função social do professor passa pelo desenvolvimento da sua capacidade de argumentar a relação íntima entre a qualidade da escolarização e a qualidade do processo social.

- Da relação entre a formação teórica e a formação prática

Focar a formação dos professores na prática profissional é uma regra fundamental. Contudo, há que distinguir esta ideia de uma perspectiva instrumental da formação dos professores, respeitando uma ligação equilibrada entre a dimensão informativa e reflexiva de formação com a sua dimensão aplicativa. Se a informação teórica proporcionada deve poder ser testada e ensaiada na prática através do contacto com a realidade da actividade profissional, esta só tem sentido na medida em que possa constituir-se como um verdadeiro instrumento de conceptualização da prática, no diagnóstico, análise e resolução de problemas nas diferentes áreas de intervenção profissional, proporcionando o seu desenvolvimento teórico. Sem prejuízo do desenvolvimento de outras capacidades, a formação deve dirigir-se para cultivar a capacidade de identificar as características de cada contexto de intervenção e, a partir desse diagnóstico, conceber as estratégias mais adequadas para as enfrentar, evitando-se assim a mecanização dos saberes-fazeres profissionais. Apenas uma conciliação consciente e equilibrada da formação teórica e da formação prática permitirá responder com sucesso à inevitável variabilidade dos contextos pedagógicos de intervenção.

- Do realismo da formação

A formação deverá envolver a vivência de situações formativas que, na sua estrutura e conteúdo, proporcionem um contacto próximo com a actividade profissional. Se em alguns casos se pode justificar uma simplificação deste contacto, esta medida não pode deixar de respeitar o isomorfismo entre as situações de formação e as tarefas profissionais.

- Da colaboração com o grupo de profissionais do terreno

A ligação ao campo da realidade profissional implica, também, uma abertura do processo de formação à colaboração de professores peritos com responsabilidades diretas no processo de escolarização no ensino básico e secundário. A expressão “peritos” é aqui

utilizada em sentido diferente da expressão “experiencia profissional”, habitualmente conotada com uma dimensão meramente quantitativa dessa experiência (anos de serviço docente), destacando a sua dimensão qualitativa como resultado de uma prática diversificada e reflectida.

O envolvimento da sabedoria própria de quem está no terreno num processo de formação de professores, deve constituir um meio colmatar as lacunas que sempre se reconhecerão às mais válidas sistematizações teóricas. Assim num processo de formação, o contacto com a realidade profissional deverá ser mediatizado por profissionais peritos que, intimamente identificados com a sua filosofia e estratégia, assegurem realização e/ou problematização de todo o tipo de experiencias formativas, particularmente aquelas que se realizam nos períodos de formação teórica.

- Da individualização da formação

A formação dos professores deve considerar os estilos pessoais de aprendizagem que são manifestos pelos formandos. Cada professor encara a formação com uma expectativa que resulta da sua percepção, interesses e aspirações sobre actividade profissional. Para satisfazer estas condições, a formação deve encontrar processos que permitam procurar individualizar e personalizar a apropriação das experiências que propõe. Ter em consideração a faceta pessoal dos professores ou candidatos a professores, os seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos, implica conceder-lhes o protagonismo em muitas fases do processo de formação.

Esta preocupação formativa é particularmente importante quando se trata de formação continua. De facto, neste caso, os formandos transportam consigo um conhecimento prático, leia-se um conjunto de hábitos, representações e sentimentos, reflecte as valorizações que realiza do seu quotidiano profissional e que, muitas vezes, ultrapassam largamente as valorizações teórico-práticas produzidas na formação por maior que seja a consideração que estas traduzem relativamente aos problemas profissionais.

Os princípios acima referidos enfatizam a importância de uma formação com uma forte valência na integração das suas componentes teórica, pedagógica, técnica e pessoal, no sentido da autonomização do professor nos processos de decisão e intervenção, que lhe permita encarar, a cada passo, os problemas concretos da realidade do seu quotidiano profissional.

Neste sentido, as experiencias de formação, de acordo com estes autores, devem:

- ✓ Permitir revelar os desejos, preocupações e problemas dos professores em formação relativamente às temáticas em análise;
- ✓ Facultar a formação teórica, alternada com períodos de prática. Reflexão e de avaliação das experiências vividas
- ✓ Facultar o acompanhamento dos formandos nas transferências das aquisições que se vão realizando para as situações de trabalho profissional;

- ✓ Criar situações práticas de aplicação e de experimentação, que incentivem à observação de situações de trabalho profissional;
- ✓ Condicionar à conceptualização das informações e vivências práticas, no sentido de procurar teorizá-las;
- ✓ Assumir a analogia com as tarefas que serão utilizadas pelos professores na sua actividade profissional;
- ✓ Conferir ao professor a possibilidade de criar saber, através do recurso à utilização da metodologia de investigação.

Somos de opinião que a aplicação sistematizada de todos estes princípios, num curso de formação de professores, independentemente, de ser um curso de formação inicial ou de formação contínua, além de ajudar os formadores na escolha de objectivos, estratégias/actividades adequadas à cada etapa do processo de formação estabelecendo óptimas relações entre os diferentes factores que influenciam os professores ou candidatos a professor, produz profissionais altamente reflexivos e, por conseguinte, preparados para enfrentarem, não só os desafios que a profissão coloca como também, aos problemas que a sociedade moderna nos impõe.

Uma sólida formação dos professores pode fazer toda a diferença na organização do ensino e da aprendizagem nas escolas. É por isso que na formação, quer inicial quer continua dos professores, torna imprescindível fornecer-lhes, não só, os princípios metodológicos que irão (re) orientar as suas tarefas pedagógicas como a oportunidade de desenvolverem capacidades de reflexão sobre o trabalho realizado na escola e com os alunos. A capacidade reflexiva encontra o seu suporte no conhecimento de grandes princípios psicopedagógicos que são veiculados em diversos modelos de ensino (Lurdes, Martinez, Matias, Saraiva & Pinto, 1999: 118).

Segundo Joyce e Weil (1980), citados por autores atrás referenciados, os modelos de ensino enquadram-se em quatro grandes orientações curriculares e pedagógicas que a seguir vamos a apresentar em síntese:

- ✓ Modelos humanistas, centrados no desenvolvimento pessoal e autónomo do aluno, em que o professor assume os papéis de orientador e facilitador de aprendizagem, negociando com os alunos objectivos e modos de aprender em situações pouco estruturadas, cuja sequencia e ritmo fica sob o controlo dos alunos.
- ✓ Modelos sociais, centrados na interacção social, valorizando as relações interpessoais e entendendo o ensino e a aprendizagem como um processo social. O professor lidera o grupo e organiza o trabalho com os seus alunos propiciando actividades de pesquisa e de solução de problemas num clima de funcionamento democrático em que as situações de aprendizagem têm diferentes graus de estrutura e o controlo é partilhado por todos.
- ✓ Modelos cognitivos, centrados nos processos de aquisição e processamento de informações (aprendizagem de conceitos, modos de investigação ou processos de desenvolvimento intelectual). O professor actua como orientador do processo de investigação; a estrutura, sequencia

e ritmo da aprendizagem são mais controlados pelo professor embora sejam variáveis conforme a sua orientação assente na “descoberta guiada” ou na “aprendizagem significativa”.

- ✓ Modelos comportamentais, baseados nos processos psicológicos do comportamento humano e centrados em tarefas de aprendizagem segmentadas em séries sequenciais de comportamentos controlados externamente, a partir de objectivos especificadores dos comportamentos a atingir e da avaliação sistemática dos resultados da aprendizagem.

Sobre esta matéria, Clandinin & Connelly (1991) falam-nos do sucesso da utilização do que chamam *narrative inquiry* (pesquisa baseada em narrativas) na formação de professores. Este método assenta, fundamentalmente, no trabalho colaborativo entre colegas, independentemente da sua posição ou experiencia. Pressupõe que os membros do grupo partilhem as suas narrativas, contem as suas histórias, as abram à reconstrução, desconstrução e significação, as ofereçam aos outros colegas que como *critical friends* “amigos críticos” as ouvem ou as lêem, sobre elas questionam ou elaboram. Este projecto foi muito importante para trazer à luz do dia a compreensão do conhecimento prático dos professores. No contexto deste assunto, Wallace (1991) nos apresenta três grandes modelos de formação profissional: o modelo de mestria (*craft model*); o modelo de ciência aplicada (*applied science mode*) e o modelo reflexivo (*reflective model*).

Segundo este autor, no primeiro modelo, o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos. A mestria no ofício é passada de geração em geração. Wallace (1991) esquematiza este modelo da seguinte forma:

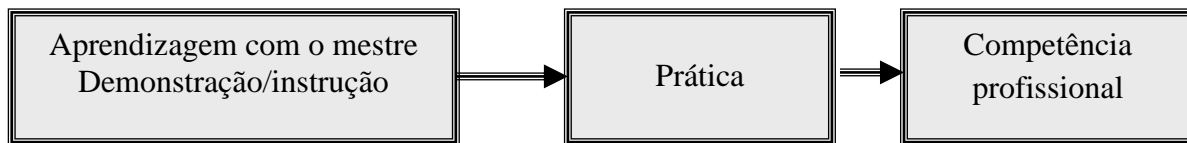


Figura 2. Modelo de mestria de formação profissional (Wallace, 1991)

No segundo modelo, prossegue este autor, preconiza-se a resolução dos problemas do ensino através da aplicação directa da investigação. O conhecimento prático de algo é, segundo este modelo, aplicação dos meios mais adequados aos objectivos propostos. Assim, a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática. Wallace (1991) esquematiza este modelo da seguinte forma.

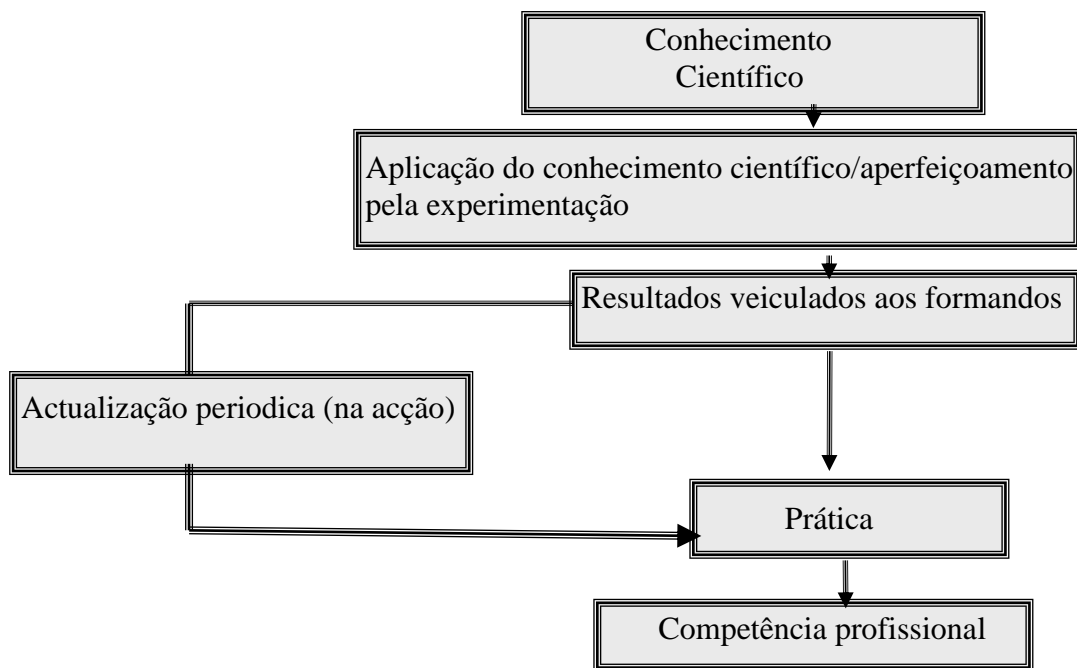


Figura 3. Modelo de ciência aplicada de formação profissional (Wallace, 1991)

No modelo reflexivo o supervisor deverá organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, cuja solução necessita da reflexão. O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção.

Wallace (1991) advoga esta perspectiva de formação conforme se verifica no seu esquema, que reproduzimos a seguir:

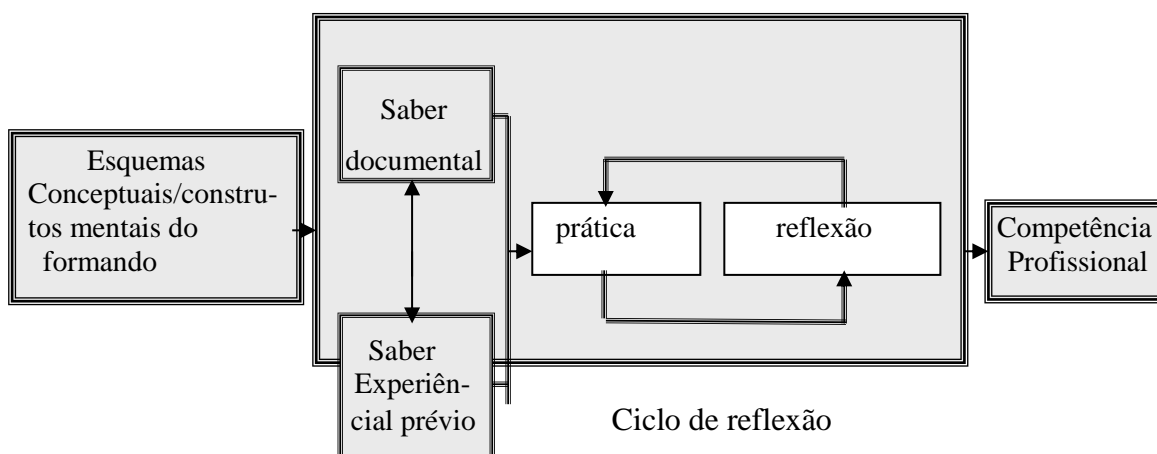


Figura 4. Modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)

Em suma, pensamos que os programas dos cursos de formação de professores devem ser concebidos integrando a formação científica e pedagógica. Por exemplo, Russell (1988) argumenta que a perspectiva tradicional “formação teórica primeiro e formação prática depois” pode gerar grande confusão e insatisfação nos estudantes-

professores, uma vez que têm dificuldades em valorizar os conhecimentos teóricos, criando-se assim condições para que os esqueçam rapidamente a favor de uma prática não reflexiva, imitando as rotinas e os procedimentos dos seus antigos professores.

Sobre este assunto, temos a nova orientação académica defendida por Shulman (1987), citado em Carreiro *et al.* (1996), veio chamar atenção dos formadores para a forma inadequada como está a realizar-se o tratamento da matéria de ensino na maioria dos programas de formação de professores. Com efeito, este autor contesta o tradicional divorcio entre a formação científica e formação pedagógica, apelando para a integração destas duas dimensões de conhecimento, e para uma nova forma de pensar o tratamento da matéria consubstanciada numa reorganização de relações entre os departamentos científicos e os departamentos da educação nas instituições de formação de professores.

Nos dias que correm, os professores devem dominar uma grande variedade de habilidades e ensino de modo a que sejam capazes de alcançar os objectivos da educação dos nossos tempos e saberem enfrentar e superar os problemas da prática quotidiana que a vida moderna coloca.

2.8. Orientações conceptuais na formação de professores no contexto geral do ensino

Orientações conceptuais na formação de professores são, na óptica de Feimen-Nemser (1990), citado por Carreiro *et al.* (1996) o conjunto de ideias sobre os objectivos da formação de professores e a forma de os alcançar. Classifica-se em cinco grupos: a) - Orientação académica; b) - Orientação prática; c) - Orientação tecnológica; d) - Orientação pessoal e e) – Crítico/social. Ela prossegue e esclarece que cada uma das orientações enfatiza uma concepção de bom professor e de bom ensino, preconiza propósitos específicos para a formação de professores e valoriza determinadas estratégias e procedimentos.

Detalhes de cada uma das orientações conceptuais segundo esta autora:

a) A orientação académica

A orientação académica concebe o ensino como um processo de transmissão do conhecimento e desenvolvimento da compreensão; o professor é visto como um intelectual, um erudito, e um especialista com uma formação científica sólida. Assim o bom professor é aquele que manifesta um profundo conhecimento da matéria que ensina. Por outro lado, o processo de ensinar é encarado como uma actividade que inclui o conhecimento de factos, conceitos e procedimentos que caracterizam uma determinada disciplina, assim como a compreensão de como todos estes aspectos se relacionam.

Shulman (1987) é o autor cujas concepções representam, nos nossos dias uma nova visão de orientação académica e que rompem com as ideias e noções historicamente dominantes. Este defende que não é suficiente conhecer a matéria para saber ensinar bem, os professores devem dominar o que chama conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagogical content knowledge), isto é, a capacidade de entender por que razão a

aprendizagem de certos conteúdos é umas vezes fácil e outras difícil para os alunos de diferentes idades e origens sociais (Carreiro *et al.* 1996).

b) Orientação prática

A orientação prática centra atenção na competência, arte e perícia que os práticos especialistas apresentam na realização do seu trabalho. Assim, um bom professor é o que revela capacidade artística, isto é, tipo de competência que os práticos desenvolvem e apresentam perante situações únicas, incertas e problemáticas.

Segundo esta orientação, ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na acção e da reflexão sobre acção.

c) A orientação tecnológica

A orientação tecnológica valoriza as estratégias e os procedimentos susceptíveis de desenvolverem nos professores competências específicas de ensino. Assim, o principal objectivo da formação de professores é preparar professores capazes de desempenharem com eficácia as diferentes tarefas de ensino.

Existem duas abordagens para esta orientação: 1- uma com origem na tradição behaviorista; e outra 2 – claramente influenciada pela perspectiva cognitivista.

A abordagem behaviorista defende que o processo de aprender a como ensinar deve basear-se na aquisição de princípios e praticas originárias do estudo científico do ensino, fundamentalmente, nos conhecimentos da investigação sobre a eficácia pedagógica. A competência de ensino é definida em termos de comportamentos do professor e tomando em consideração as modificações operadas nos alunos (Siedentop, 1991) assim, os conceitos de bom professor e de professor eficaz são, nesta abordagem, conceitos similares.

A segunda abordagem tecnológica caracteriza-se por assumir a metáfora do professor como uma pessoa que toma decisões. É uma orientação deliberativa (Feimen-Nemser, 1990; Lawson, 1983), na medida em que os seus defensores sustentam que um bom ensino é uma consequência da qualidade das decisões didácticas pré-interactivas e interactivas dos professores, bem como da adequação das acções aos objectivos de aprendizagem. Esta abordagem utiliza os conhecimentos da investigação sobre os processos de pensamento dos professores e os conhecimentos sobre a eficácia pedagógica como princípios de intervenção didáctica com o objectivo de ajudar os estudantes ou professores em formação a realizarem decisões pensadas e inteligentes, e a aperfeiçoarem a sua pratica docente através da reflexão e análise do seu ensino (Cruickshank e Metcal, 1990).

d) A orientação pessoal

A orientação pessoal defende que o aprender a como ensinar é um processo pessoal que visa ajudar o professor a aprender a compreender-se e a desenvolver-se como pessoa. Segundo esta perspectiva, a questão principal na formação de professores é a promoção do desenvolvimento pessoal do docente (Feimen-Nemser, 1990). Esta orientação, tal como as restantes, é muito diversa. Todavia, todas as opções convergem para uma perspectiva comum: o desenvolvimento pessoal e a maturidade psicológica são entendidos como constituindo a chave da competência para ensinar. Assim, em vez de um processo de aquisição de competências de ensino, a formação é pensada como uma via de tornar-se pessoa, um modo de crescimento psicológico.

Os professores são incentivados a descreverem as suas necessidades formativas e são considerados agentes activos da sua formação. A eles devesse competir a definição dos objectivos e conteúdos da sua formação profissional. No entanto, o crescimento psicológico não é entendido como um resultado ou consequência de um verdadeiro apoio dado aos professores.

e) A orientação crítica/social

A orientação crítica/social enfatiza as dimensões políticas e ética do ensino, considerando a formação de professores como fazendo parte de uma estratégia global visando construir uma sociedade mais justa e democrática. Como consequência, o professor é visto como alguém que deve assumir dois papéis simultaneamente: educador e activista político.

Esta orientação existe sob diferentes designações, a saber: educação progressista, pedagogia crítica, ensino emancipador, etc. todavia, a perspectiva crítica pressupõe que os professores:

- ✓ Questionem as verdades tidas como inquestionáveis;
- ✓ Aprendam a relacionar factos e perspectivas aparentemente desarticulados;
- ✓ Aprendem a tomar decisões pedagógicas considerando sempre as suas consequências éticas e políticas;
- ✓ Se preocupem em conhecer outras verdades ou alternativas.

Esta orientação considera também importante que a formação complete o desenvolvimento de habilidades de ensino, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar os objectivos educativos que se desejam.

2.9. Currículo, objectivos e conteúdos de formação de professores

A preocupação para a identificação da base de conhecimento para o ensino estende-se a necessidade de investigar a forma de gerar, desenvolver e crescer, para que possamos avançar e conceber os programas de formação de professores (Feiman-Nemser, 2008; Cochran-Smith e Demers, 2008; Munby, Russell e Martin, 2001; Verlop, Van

Driel e Meijer, 2001). Nesta senda, Gimeno (2000) e Stenhouse (1984) apresentam considerações interessantes, na medida em que, o primeiro considera o currículo como “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em figura, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. E o segundo afirma que “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo de forma tal que permaneça aberta à discussão crítica e possa ser transferido efectivamente para a prática”.

O currículo da formação inicial de professores tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase que exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação. Neste sentido, Liston e Zeichner (1991) afirmam que “a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola”. A necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos formandos compreender as complexas situações de ensino constitui um aspecto, segundo estudos, que tem estado a ganhar terreno. Estimular nos formandos atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e de grupos: de género, raça, classe social, ideologia, etc. são valores enfatizados

É do senso comum que a educação é um fenómeno contextualizado, ela não é um fenómeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de facto entrelaçada com os grandes problemas das sociedades. Consequentemente, a formação de professores, fenómeno imerso na educação, teve fisionomias diversas ao longo da sua história.

Qualquer currículo ou programa de estudo deve ser adaptado ao meio social onde está inserida a escola, adequado ao grupo etário a que se destina, e as suas componentes devem ser implementadas, tendo em atenção as necessidades específicas e características individuais das crianças (Abreu et al. 1990).

Aquelas autoras sustentam que, é a partir das experiências, fenómenos e problemáticas reais que o currículo deverá ser organizado. Acrescentam que a educação pessoal e social é um pressuposto abrangente de todo o currículo. A sua abordagem nunca deverá ser a da endoutrinação. Deve-se ultrapassar a informação e desenvolver a capacidade de estabelecer relações sociais de qualidade e significativas com os parceiros e com o meio ambiente. Nos informam ainda que os teóricos da aprendizagem social e os de abordagem cognitiva estão de acordo quando enunciam estratégias com vista à criação de um ambiente de sala, que seja simultaneamente estimulante e motivador para as crianças desenvolverem e compreenderem os seus valores e atitudes.

Na ótica do Bruner (1963), o currículo deve ser organizado em espiral, isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos. Para este psicólogo americano, o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano, a ser assim, prossegue este autor, a aprendizagem começaria por experiências activas como a manipulação de objectos para depois passar ao estudo das apresentações dos objectos e

suas características e, mais tarde, aos conceitos mais complexos, lógicos e abstractos e às suas diferentes icombinações e organização em sistemas.

Finalmente, o currículo pedagógico, deve obedecer ao regionalismo e cultura, tanto dos alunos quanto dos docentes para que se torne eficaz e não flua para a dispersão do conhecimento, ao invés de acumulá-lo. A proposta não é inalcançável, mas, está e sempre esteve frente aos órgãos responsáveis, que talvez por comodidade em sobreposição à prática, ficou recessiva em meio a currículos antigos e ultrapassados, sempre utilizando de actualizações em ferramentas que não possuem utilidade prática no contexto.

A história nos indica que os objectivos da educação, no século XIX, eram o desenvolvimento das competências básicas da leitura, escrita e aritmética. A socialização era reservada às instituições sociais: a família, a igreja e outras organizações. Mas, já nos finais do século XIX e início do século XX, os objectivos da educação adquiriram outra dimensão, expandiram, o papel do professor revestiu-se de outras características bem diferentes. Os objectivos da educação começaram a ultrapassar a mera exigência de aprendizagem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Com o avolumar de objectivos, a escola dos nossos tempos transformou-se em instituição com características muito mais ambiciosas. Consequentemente, com os objectivos alargados, não podiam deixar de ter impacto nas expectativas relativas ao papel do professor. Aos professores dos tempos actuais e aos do futuro são e serão exigidos perfeitos conhecimentos em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural).

Ninguém tem dúvidas que a prática educativa é socialmente determinada, pois, responde às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade. Em torno desta ideia, há estudos que assinalam que o currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc., da sociedade em cada momento histórico.

Carlos (s/d) sustenta que os objectivos educacionais expressam propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O carácter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientam tarefas da escola e do professor para aquela direcção. Este autor enfatiza que não há prática educativa sem objectivos e que os objectivos educacionais têm pelo menos três referências para a sua formulação:

- ✓ Os valores e ideias proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- ✓ Os conteúdos básicos das ciências produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- ✓ As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população maioritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Ele esclarece que estas referências não podem ser tomadas isoladamente, pois, estão interligadas e sujeitas a contradições. Por exemplo, os conteúdos escolares estão em contradição, não somente, com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los como também com os interesses maioritários da sociedade, na medida em que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes maioritárias. O mesmo se pode dizer em relação aos valores e ideais proclamados na legislação escolar.

Defende ainda que os objectivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, reflectem as opções política e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Os objectivos gerais são explicitados, segundo este autor, em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico:

- ✓ Pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideias e valores dominantes na sociedade;
- ✓ Pela escola, que estabelece princípios e directrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didáctico que representa o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;
- ✓ Pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade.

Na óptica de Carlos (s/d), os objectivos específicos particularizam a compreensão das relações entre escola e sociedade e especialmente do papel da matéria de ensino. Eles expressam, pois, as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo do ensino. Têm sempre um carácter pedagógico porque explicitam o rumo a ser aplicado ao trabalho escolar, em torno de um programa de formação.

Ele prossegue, afirmando que a cada matéria de ensino correspondem objectivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Há, portanto, estreita relação entre objectivos específicos, os conteúdos e os métodos. Na verdade, os objectivos contêm a explicitação pedagógica dos conteúdos, no sentido de que os conteúdos são preparados pedagogicamente para serem ensinados e assimilados.

Este autor define conteúdos como sendo conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos, modos valorativos e atitudinais de actuação social, organizados pedagogicamente e didacticamente, tendo em vista assimilação activa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, ideias, factos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de actividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Em relação ao conteúdo da formação de professores, Braslavsky (1999), há anos, apontava cinco habilidades fundamentais cujo desenvolvimento devia ser objectivo

central, que configurariam outras tantas dimensões formativas, que moldam muitos aspectos da formação e pode-se deduzir a suas áreas e seu conteúdo: pedagógico-didática, institucionais, produtivas, interativas e especificador de (Braslavsky, 1999). Mais recentemente tem havido uma análise interessante do conteúdo formação de professores, contrastando a situação com o desejável e incluindo uma dimensão comparativa e uma referência explícita a sua perspectiva detalhada e ética.

Para Giesecke (1989), a formação e a actuação do professor (e de profissionais afins) repousa essencialmente em duas competências: uma social a outra cultural. Ele esclarece que a social reporta-se à capacidade de organizar o ensino e os grupos de aprendizagem, de funcionar como auxiliar de aprendizagem, de estruturar situações e relações pedagógicas. Pela sua natureza é fundada nos princípios, nas normas, nas prescrições e nas regras didáticas e, por isso mesmo, tem a porta franqueada às modelações “técnicas” do processo de ensino e aprendizagem. Disse que a competência social não tem valor em si mesma, desde que não seja fundamentada, alicerada e ligada a uma competência cultural. Esta, prossegue aquele autor, é referenciada aos conteúdos que suportam aprendizagem, liga-se a coisa aprendida e ensinada, ao domínio objectivo que é levado à cena pedagógica. É a competência cultural que dá sentido, que confere especificidade e exige diferenciação à competência social.

Há quem defenda que a formação de professores deve guiar-se pela preocupação de esclarecer três dimensões da relação pedagógica:

- ✓ Como estabelecer em face das condições dadas, uma relação pedagógica, isto é, um grupo de aprendizagem (competência social).
- ✓ saber necessário sobre os parceiros, sobre a sua educação, formação e socialização (bases para a competência social).
- ✓ Aquilo que os parceiros vão aprender com o pedagogo (competência cultural).

A partir desta linha de reflexão, enfatizam os estudos, podem ser definidos conteúdos de formação mais ou menos volumosos.

Delors (1996) sublinha que, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. Chamam atenção que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta.

Pensamos que estas aprendizagens, em torno das quais Delors (1996) entende que a educação deve organizar-se, deverão ser pedras sustentadoras de qualquer curso de formação de professores.

2.10. Conceito e características de formação inicial de professores

Zeichner & Gore (1990) são de opinião que este período de aprendizagem e interiorização das normas e valores profissionais mais visíveis irá influenciar de forma decisiva as fases seguintes de formação de futuro professor. Acrescentam que a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Marcelo (1999) defende que a institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra qualificada, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo.

Este autor diz-nos que a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente, ao longo da história vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação. Ele salienta que a formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Ao falar do currículo de formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido (Marcelo, 1999: 33).

Na opinião de Carreiro et al. (1996), a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

Para Feiman-Nemser (1983 citado em Carreiro et al., 1996), a transição da condição de estudantes para a condição de professor é uma questão problemática. De facto, aos professores principiantes pede-se que sejam capazes de assumir e realizar, desde de o primeiro dia de trabalho, as mesmas responsabilidades e tarefas que os professores experientes realizam. A investigação assinala que quando os professores principiantes não são apoiados e ajudados, muitos questionam a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente.

Nesta senda, Huling-Austin (1990) salienta que a fase de indução inclui os processos mediante os quais os professores são ajudados, de uma forma intencional e sistemática, a iniciarem-se no exercício da função docente.

A investigação assinala que quando os professores principiantes não são apoiados e ajudados, muitos questionam a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente.

Partindo deste pressuposto, sentimos que cada vez mais se torna urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento.

Se partirmos do pressuposto que a profissão pedagógica requer a formação da personalidade total do professor, não podemos excitar em subscrever a ideia de que o pedagogo transporta para as relações e situações pedagógicas não uma qualquer técnica aprendida mas sim a sua formação objectivada em competências.

Apesar das questões que a formação suscita, a “fé” nela depositada parece assentar em dois pressupostos: por um lado que ela tem repercussões nas práticas do professor, isto é, que é “um meio privilegiado de acção”; por outro lado que a transformação das práticas contribuirá para mudar a escola e possivelmente o homem e a sociedade (Perrenoud, 1993). Este autor defende que, sendo a formação inicial o início do processo de desenvolvimento profissional docente, “merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes”.

2.11. Importância da formação básica para a formação inicial de professores

Para Carreiro *et al.* (1996) a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida.

Nesta perspectiva, gostaríamos de analisar a formação de professores como um grande contínuo que começa antes mesmo da formação inicial e que permanece em aberto até ao momento da reforma.

Assim Zeichner & Gore (1990) aconselham que devemos estar conscientes que os candidatos a professores começaram a aprender o que significa ser professor através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básicos e secundários durante anos de exposição às ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em educação. Podemos comparar esta situação à situação de atletas que aprendem o que significa ser treinador através das experiências que tiveram enquanto praticantes. Este período de aprendizagem e interiorização das normas e valores profissionais mais visíveis, e que irá influenciar de forma decisiva as fases seguintes de formação de futuro professor, denominamos fase pré-formativa “fase anterior à formação

Sobre este assunto, Giesecke (1989) opina que a responsabilidade pela formação da personalidade, ou seja, por cada história individual da formação, pertence a cada um desde a sua infância. Os pedagogos apenas ajudam por meio de ofertas adequadas de aprendizagem; são, por isso, “ajudantes” ou “auxiliares profissionais” da aprendizagem.

A pedagogia e as ciências afins vêm declarando que os alunos devem aprender aprende durante a formação geral e que a trajectória de vida dos professores influencia na constituição do ser professor e para isso considera que os saberes docentes são plurais e provenientes dos variados campos sociais que o docente frequentou. Consequentemente, pensamos que a formação inicial de professores se encontra alicerçada na formação geral “básica” e fundamental para tudo. É uma formação que não é apenas adquirida na escola mas, está ligada ao processo total da vida e desenvolvimento dos alunos, à complexidade do estilo de vida; constitui elemento directo e integrante da uma configuração activa da vida. O que exige que se atribua maior importância a sua função instrumental, isto é, à capacitação e motivação dos alunos para a autoformação, para assumpção de responsabilidades, para uma elevada actividade, para uma estruturação racional e sensata do seu comportamento.

Na ótica de Graber (1991), esta fase de aprendizagem por observação desenvolve nos candidatos a professores estratégias particulares de socialização durante os programas de formação, influenciando a importância que atribuem à formação a que estão a ser sujeitos. Sobre este assunto, Lanier & Little (1986), por exemplo, sublinham que muitos estudantes iniciam os seus cursos pensando que já sabem tudo, ou quase tudo, o que é necessário conhecer para saber como ensinar.

Na ótica de Delors (1996), esta questão assume acuidade especial no delineamento de planos e programas de educação básica que, por definição, não devem contemplar a formação específica orientada para um ramo do saber e actividade humana mas, antes, a formação geral do homem e do cidadão. Tal não significa que não seja necessário recorrer a disciplinas especializadas do saber para elaboração de tais planos e programas. Dir-se-ia que a intervenção dos especialistas tem de ser compatível com a perspectiva de “generalistas” ou, de modo mais exacto, que os especialistas devem compreender bem a função ou a missão da sua disciplina no tratamento de questões mais amplas e o seu contributo próprio para a formação geral de qualquer pessoa.

Este autor prossegue, defendendo que, se é certo que não é possível prescindir da especialização ou da perspectiva do especialista também é igualmente seguro que aquela só ganha sentido quando integrada num contexto mais global de compreensão.

Ele disse ainda que a opção entre uma formação comum e geral ou uma formação diferenciada em domínios especializados do conhecimento humano depende da posição que se tomar quanto ao momento em que, num determinado sistema educativo, se considera oportuno e desejável encaminhar os alunos para uma área de preparação especializada, de acordo com os seus interesses e as necessidades sociais.

Ele conclui que a opção entre formação geral e formação específica condiciona o modo como se encara o contributo das várias disciplinas num currículo de pendor mais generalista ou mais especializado.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Prática Pedagógica – Conceito e funções

A prática é compreendida por Wenger (2001) como sendo um processo onde podemos experienciar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo. A prática aborda a experiência de significado através de um processo que este autor denomina de negociação de significado. Este autor assume que a prática é uma história compartilhada de aprendizagem; não é um objecto que se passa de uma geração a outra. A prática é um processo contínuo, social e interactivo, e a iniciação dos principiantes é simplesmente uma versão daquilo que consiste a prática.

A partir desta perspectiva, Zeichner (1993) disse que podemos conceituar a Prática como incluindo "todos os tipos de prática de observação e ensino em programa de formação inicial de professores".

Na óptica de Blázquez (1999) a prática pedagógica é um processo através do qual o aluno se insere num meio profissional para compreender de forma crítica as situações que amanhã terá de abordar, através de observação rigorosa, implicando-se cognitivamente e afectivamente na acção. A sua utilidade depende do grau em que tais processos permitam analisar interacções, questionar crenças e teorias, experimentar teorias alternativas e reconstruir a própria realidade objectiva de intervenção.

Este autor define como objectivos da prática, os seguintes:

Facilitar os processos de interacção teoria e prática de maneira que se estabeleça uma transferência de aprendizagens.

- ✓ Favorecer o desenvolvimento profissional e investigador dos futuros graduados através do contraste entre as aprendizagens realizadas na faculdade e as da prática quotidiana.
- ✓ Entrar em contacto com os cenários e situações reais em que acontece o desempenho profissional, de maneira que se potencie sua formação e se facilita aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades necessárias para a sua aprendizagem profissional.
- ✓ Iniciar-se na planificação, desenvolvimento e evolução de tarefas que realizam os profissionais do ramo de maneira a fomentar os processos de interacção teoria-prática derivados de observação-acção-reflexão sobre os problemas práticos.

Ainda sobre a relação teoria-prática, Korthagen, Loughran & Russell (2006) enfatizam que a abordagem começa a partir de problemas concretos da prática e as preocupações vividas por futuros professores em contextos reais. Na opinião de González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo (2010), a prática pedagógica é um dos componentes-chave no processo de formação de professores e uma oportunidade importante para a aprendizagem da profissão docente. Pimenta e Lima (2010) apontam que o estágio, como as outras disciplinas de um curso de formação de professores, deve ser ao mesmo tempo teórico e prático. Para essas autoras, o papel da teoria “é oferecer aos professores

perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta & Lima, 2010). A articulação entre teoria e prática, segundo Barreiro e Gebran (2006) é “um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente”. Estes autores salientam que o estágio é “um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular”. O estágio se constitui em um espaço de aprendizagens e de saberes de forma a ultrapassar as questões burocráticas da disciplina, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, e as recorrentes atividades relacionadas com observação e regência em sala de aula.

Nessa perspectiva, Piconez (1991) aponta que o Estágio Supervisionado vem se desenvolvendo como um componente teórico-prático, pois possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada com várias posturas educacionais, e uma caracterização real, material, social e prática, inserida no contexto escolar.

Para Nóvoa (2009), o foco na prática é a chave em resposta à necessidade de formar bons professores. Sua proposta é assegurar que a formação de professores assume uma forte componente prática, com foco na aprendizagem dos alunos e o estudo de casos individuais, tendo sempre como referência o trabalho escolar. Deste ponto de vista, a formação prática assume importância primordial. Niemi e Jukku-Sihvonen (2009) nos esclarecem que não se trata de concebê-lo é simplesmente como uma fase de aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, mas para organizá-la como um processo de aprendizagem real, concedendo-a seu próprio espaço e acrescentando-lhe e incorporando nele todos aqueles conhecimentos e o desenvolvimento das competências que requerem uma reflexão a partir da experiência prática como o que está sendo feito em países como a Finlândia

Em nossa opinião, a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; entendemo-la como um processo que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Julgamos ainda que a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor.

Em nossa opinião, a prática pedagógica pode ser entendida como momento de investigação, pois, o professor reflexivo será “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua acção pedagógica”. Sobre esta matéria, recorda-se que Silva (2002) nos disse que “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

3.2. As comunidades de práticas

Comunidades de Prática, para Wenger & Snyder (2000) são comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente -com responsabilidades no processo- por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do aprendido.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) dizem que comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente.

As comunidades de prática podem ser formadas em casa, na igreja, no trabalho, na escola, nos diferentes grupos de relacionamento humano etc. Cada uma dessas comunidades diferencia-se por produzir estilos próprios de vida. Desenvolvem rotinas, rituais, artefatos, símbolos, convenções, histórias e relatos. As comunidades de prática podem se constituir de maneira oficial ou espontânea, sejam na sala de aula ou no pátio de recreio, sejam na rua ou nas favelas; e poderíamos acrescentar que se desenvolvem também nos processos de formação inicial de professores (...). Por fim, A comunidade “é um grupo de pessoas que se reconhecem mutuamente como associadas determinados afazeres e está inerentemente relacionada a uma prática social” (Pamplona e Carvalho, 2009: 66).

As comunidades de prática, defende Wenger (2001), reproduzem suas afiliações da mesma maneira que ela mesma se originou, dividem suas competências com as novas gerações mediante uma versão do mesmo processo pelo qual se desenvolveu. Uma outra característica de uma prática é que ela é uma fonte de coerência para a comunidade, isto é, ela diz respeito ao desenvolvimento de um repertório compartilhado já que, com o tempo, a actuação conjunta encaminhada para a execução de uma tarefa cria recursos para negociar significado; esses recursos podem ser muito variados. O repertório de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, acções ou conceitos que a comunidade tem produzido ou adoptado no curso de sua existência e que tem passado a tomar parte de sua prática.

Wenger (1998) afiança que uma comunidade de prática não é tão-somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, são pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento. Para ele, uma comunidade de prática define-se ao longo de três dimensões que estão relacionadas pela prática. O primeiro componente é o compromisso mútuo. A prática não existe no abstracto, porquanto as comunidades de prática gravitam em indivíduos comprometidos em determinadas acções ou ideias comuns. As comunidades de prática podem ser formadas por membros de categorias sociais diferentes ou de regiões geográficas diferentes. Postula que as instituições modernas de hoje são largamente baseadas na suposição de que “a aprendizagem é um processo individual, com um começo e um fim, que é melhor separado do resto das nossas actividades, e que resulta de ensinar”. A aprendizagem torna-se, fundamentalmente, um fenómeno social e é colocada no contexto da experiência vivida e da participação no mundo.

Os estudos nos dizem que As comunidades de prática não são algo novo. As comunidades de prática com a presença física das pessoas existem desde os tempos de Roma onde existia como corporações de diversos profissionais, também na Idade Média constituíam corporações. Evidentemente proliferaram muito até os dias atuais, pois vários problemas que surgem tanto na engenharia, como na medicina e em outros campos exigem a colaboração de mais pessoas para solucioná-los.

Para Lave e Wenger (1991), o conceito de comunidade de prática possibilita mostrar a relevância das práticas comuns para vincular pessoas a comunidades e também à importância das comunidades para legitimar as práticas individuais. Assim, o indivíduo que pertence a uma comunidade de prática compromete-se a participar de um sistema de atividades em que os integrantes compartilham os mesmos ideais e entendem o significado desse comprometimento em suas vidas e na vida de sua comunidade. Estes autores salientam que as comunidades se caracterizam por ter um tema em comum que querem aprender mais por meio de compartilhamentos de conhecimentos ou de informações ou de vivências das práticas que possuem ou adquiriram durante o exercício de suas profissões ou por meio de seus estudos. O ponto fundamental é a aprendizagem social.

Por isso para que haja uma comunidade de prática são necessárias três condições, na ótica de Lave e Wenger (1991):

1. **O domínio.** Não se trata de comunidades de amigos ou de pessoas que participam de *chats* nos *orkuts* ou outras comunidades virtuais. Esses grupos virtuais têm interesses comuns ou simples afinidades. Ao passo que as comunidades de prática devem possuir: “Identidade definida pelo domínio ou área de interesses partilhados ou compartilhados” (*Idem*). Portanto, o que determina e identifica essas comunidades é a implicação de seus participantes serem comprometidos com o domínio ou assunto e que, por conseguinte, devem ter uma competência nessa área que os distingue dos membros ou dos participantes de outras comunidades abertas que não exigem essas competências e domínio do tema de que tratam. Portanto, não se trata a simples troca ou exposição de informações por afinidade, *mas tem como seu objetivo aprender sobre um determinado assunto*, aqui denominado domínio.

2. **A comunidade.** Os membros da comunidade, ao contrário das outras comunidades, se comprometem a trocar informações sobre o assunto de seu domínio. Não são simples diletantes que passam o tempo para estar blogados ou conectados. A comunidade de prática se constrói quando eles estão dispostos a ter uma relação que os habilite a aprenderem uns com os outros. Este tipo de comunidade, ver-se-á na teoria da fundamentação, baseia-se nas idéias de Vygotsky (1984) revistas pelos autores atuais que sobre ele escrevem.

3. **A prática.** Os membros dessas comunidades são profissionais que estão dispostos a estudar problemas ou situações-problema, ou desenvolver recursos ou instrumentos, conforme seu domínio. No caso do presente trabalho trata-se de docentes que querem aperfeiçoar sua formação.

Neste movimento, no entender de Wenger (1991), os sujeitos aprendem a desenvolver um repertório compartilhado de “rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, ações e conceitos produzidos e adotados pela comunidade no percurso de sua existência que passam a fazer parte de suas práticas.

3.3. Modelos organizacionais da Prática pedagógica/Estágio pedagógico

Nas nossas pesquisas, vimos que a formação de professores conheceu várias mudanças, tanto nas formas organizacionais e pedagógicas como a nível das práticas pedagógicas/estágios. Dois exemplos:

A passagem do “estágio clássico” que reunia professores de vários estabelecimentos de ensino ao estágio local, reunindo professores de um mesmo estabelecimento de ensino. A intuição subjacente era que o estágio no estabelecimento devia correr melhor que o estágio clássico ou responderia a outras necessidades: Os formandos pensam que está melhor articulado com o objectivo institucional de aplicação dos projectos dos estabelecimentos de ensino (Michele, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, s/d).

Outro exemplo apontado por estes mesmos autores, diz respeito a metodologia da formação e a pedagogia praticada nos estágios. Num determinado período, os formadores atribuíam importância ao trabalho dito de intercepção: O estagiário deixa uma primeira fase da formação com um projecto. Volta ao estágio com uma realização da qual pode comentar os êxitos, os fracassos, as descobertas. Mas surge uma outra pedagogia da formação, reatando, aliás, com tradições mais antigas: a que atribui mais importância ao que se pensa e sobretudo o que se diz ou escreve no aqui-agora do estágio no acto reflexiva sobre a prática e vida profissional.

Para além das duas formas atrás citadas por aqueles autores, tivemos, ainda a oportunidade de verificar, através das nossas consultas, outras formas organizacionais de prática Pedagógica/estagio empregues em alguns países. Por exemplo, no Brasil, as actividades da prática pedagógica/estágio nos cursos de formação de professores de educação física, as actividades são desenvolvidas segundo três modelos básicos:

- ✓ Modelo de estágio individual,
- ✓ Modelo de estágio em pequenos grupos,
- ✓ Microensino.

No modelo de estágio individual, segundo os estudos, o estagiário tem oportunidade de integrar-se de forma gradual no processo ensino aprendizagem, uma vez que, numa primeira etapa, observa, numa segunda etapa, co-participa e, finalmente, assume a direcção supervisionada da turma. Estas três etapas do desenvolvimento do modelo não são estanques, mas sim interligadas de tal forma que uma será a pré-requisito da outra até que o estagiário se torne realmente capaz de orientar a aprendizagem. É um modelo organizacional de pratica pedagógica/estágio onde o formando trabalha individualmente, durante um período lectivo, observando e vivenciando (co-participando

e assumindo a direcção efectiva de aulas), junto a turmas de escola da comunidade sob a orientação de um supervisor e de um professor cooperante (professor da turma).

O modelo de estágio em pequenos grupos consta de um trabalho de colaboração mútua entre os integrantes do grupo, com base na observação e crítica recíproca face à actividade desenvolvida.

O micro-ensino é uma forma de treino para a implementação de intervenção pedagógica que deverão, posteriormente, ser utilizados em contexto real.

Ainda no âmbito deste estudo, nas nossas tarefas de análise documental, identificamos um outro exemplo de modelo organizacional de prática pedagógica: a das escolas de formação de professores do ensino básico do Instituto pedagógico. É um modelo onde a disciplina de prática pedagógica/estágio pedagógico é estruturada em prática pedagógica I e Prática pedagógica II, concebidas de forma articulada sendo a primeira a pré-condição para a segunda. Portanto, tem como fim fundamental a preparação dos estagiários para que assumam as tarefas da segunda com mais confiança e, conseqüentemente, com a necessária eficácia.

A prática pedagógica I e a prática pedagógica II diferem-se um do outro nas tarefas dos intervenientes, como poderá ver, mais adiante, no ponto 2.4. deste trabalho. É, essencialmente, um modelo de estágio em pequenos grupos. Grupos constituídos, salvo situações excepcionais, por um professor metodólogo (professor da instituição de formação), um professor do ensino básico (professor da turma onde as actividades são desenvolvidas) e o máximo de seis estagiários.

É um modelo onde os estagiários têm oportunidade de integrar-se no processo ensino aprendizagem, introduzindo-se gradualmente, uma vez que visita as escolas, observando-as e analisando-as em vários aspectos (prática pedagógica I); observa aulas ministradas por professores orientadores e, em alguns casos, co-participa nelas, nas primeiras semanas de cada momento (períodos do estágio) e, seguidamente, assume a direcção supervisionada da turma (prática pedagógica II).

São feitas, sempre, sessões de reflexão, no final de cada actuação, onde o actuante apresenta os seus “porquês” e, de seguida, os observadores apresentam as ilações das suas observações.

3.4. Os principais intervenientes da Prática pedagógica/Estágio pedagógico

A prática pedagógica é um processo educativo e, actores que, de algum modo, intervêm no processo educativo são: professores, alunos, pais, técnicos, funcionários, etc. Não obstante, neste trabalho, referimo-nos, de maneira particular, àqueles que intervêm, directamente, na prática pedagógica – ao supervisor, ao professor orientador, ao professor-estagiário e indirectamente aos alunos das turmas onde as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas.

Se tivermos, ainda, em conta que, no processo ensino/aprendizagem, os elementos – desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem aparecem inseparáveis e que

essas conexões pressupõe, fundamentalmente, acções do supervisor, do professor e dos alunos;

Também, se tivermos em conta que, a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação;

Genericamente, estes elementos, associados ao supervisor, como os actores principais da prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores.

Entretanto, interessa-nos debruçar sobre as tarefas de cada um destes elementos no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico.

Aceitando, pois, como ponto de partida, que o supervisor e o formando são adultos, normalmente, desenvolvidos física, biológica, psíquica e socialmente e com capacidades e os conhecimentos suficientes nas áreas das respectivas especialidades e nos domínios psicopedagógicos e técnico-didácticas, uma interrogação se levanta: quais as tarefas a realizar pelo supervisor e pelo formando no processo de supervisão. Alarcão & Tavares (2003) disse que, embora não seja fácil nem desejável anunciar de um modo rígido as tarefas de supervisão, poderíamos, no entanto, indicar algumas que nos parecem imprescindíveis, seja qual for a situação. Todas elas são subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver-se como professor). Assim, colocando-nos do ponto de vista do supervisor, este deve ajudar a:

- ✓ Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- ✓ Criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- ✓ Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- ✓ Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- ✓ Analisar e criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.
- ✓ Planificar o processo de ensino – aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- ✓ Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- ✓ Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;
- ✓ Observar;
- ✓ Analisar e interpretar os dados observados;
- ✓ Avaliar os processos de ensino – aprendizagem;
- ✓ Definir os planos de acção a seguir;

- ✓ Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;

14- Outras.

Trata – se, como é óbvio, de tarefas identificadas a um nível muito geral, a partir das quais devem ser consideradas outras mais específicas relativamente ao supervisor e ao professor em formação, uma vez que, tanto um como o outro têm, evidentemente, funções próprias no processo de supervisão. Quais as tarefas específicas do supervisor e do professor?

Em que sentido se poderá falar de uma especificidade de funções e, conseqüentemente, de tarefas? A resposta a estas perguntas terá que buscar – se na análise daquilo que cada um faz. Vejamos:



Figura 5. Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003)

Embora as tarefas dos alunos dos diferentes níveis de ensino, onde as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas, não fossem abordadas aqui, pensamos que estes não desempenham um papel passivo no processo mas, deles partem impulsos enriquecedoras das interações que se estabelecem no processo.

Importa salientar que os estudos, no âmbito do ensino, concluíram que o papel que os alunos desempenham na relação pedagógica decorre do estatuto que o professor lhes atribui e as actividades que produzem estão, largamente, dependentes, das decisões do professor, apesar do ensino ocorrer através de uma troca interpessoal em que os personagens presentes se influenciam mutuamente.

3.5. Prática pedagógica/estágio pedagógico na formação de professores

Segundo Carreiro *et al.* (1996) uma verdadeira formação de professores não pode reduzir-se a uma formação teórica à qual habitualmente se acrescenta um momento de prática pedagógica. De conformidade com estes autores, a formação de professores,

numa perspectiva de profissionalização, deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão da actividade educativa realizada.

No dizer destes autores, o tipo de experiências que decorrem nesta fase são essencialmente duas – a prática do ensino (micro-ensino ou ensino real) e a observação. Neste período de formação é importante que os formandos e o formador (caso seja possível estar presente) se concentrem no desenvolvimento das diferentes experiências de formação tal como foram planeadas. Advogam ainda que este facto é particularmente importante para o caso de prática de ensino, onde o respeito pelas condições de realização do ensino-aprendizagem é decisivo para que este momento de formação possa contribuir para os desejados efeitos. Não é qualquer situação que serve para superar uma qualquer dificuldade. Como observamos, cada dificuldade se manifesta num contexto que lhe é próprio. A sua superação implica assim que o trabalho de formação se realize num contexto idêntico àquele em que a dificuldade se manifesta.

Sobre esta matéria, Marcelo (1999) defende que não encontrará outra componente da formação inicial de professores que tenha recebido maior atenção por parte dos investigadores do que a das práticas de ensino, Geralmente prática e orientação como um elemento central do mesmo (Zabalza e Cid, 2005) é considerado um dos principais fatores na formação de professores, é o que Clarke e Collins (2007) e Farrel (2008) defendem.

Desde a racionalidade prática, a articulação teoria-prática se vai construindo a partir das construções que realizam os docentes no processo de confrontação entre a acção e suas referências prévias. Os docentes constroem estruturas conceptuais, teorias práticas ou teorias de acção que lhes permitem ir resolvendo problemas práticos e reconstruindo seus esquemas teóricos (Sanjurjo, 2009: 56).

Para Freire (1997), o papel do estágio na formação inicial é para os ajudar a internalizar as normas e técnicas de estudo e melhorar o seu ensino através da utilização de processos reflexivos e assumir a responsabilidade de desenvolvimento pessoal.

A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, pois, são as bases das competências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projectos de desenvolvimento individuais e colectivos. À educação cabe a responsabilidade de fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 1996: 89).

Somos de opinião que a prática pedagógica/estágio pedagógico pode ser um importante auxiliar da educação no cumprimento da sua tarefa de proporcionar, de forma maciça, aos homens, cada vez mais saberes e saber-fazer indispensáveis para qualquer profissional deste sector. Entendemos que as práticas pedagógicas /estágio pedagógico continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo e que a

componente prática dos planos de formação constitui uma parte essencial do processo de tornar – se professor, entendido como um processo de crescimento ao longo da carreira. Esta fase (a fase prática) contribui também para o desenvolvimento cognitivo dos futuros profissionais. Vejamos o que disse Blázquez (1999) sobre esta matéria:

Parece demonstrado, efectivamente, que a fase prática supõe um período cognitivamente muito activo para qualquer futuro profissional. Pode suceder, sem dúvida, que o conhecimento ali adquirido permaneça dependente do conhecimento teórico previamente almejado, especialmente, se este tiver sido precedido sem referências continuadas à prática. Se trataria neste caso de uma aprendizagem "informal", como o denominam alguns, um conhecimento excessivamente vinculado a experiência, muito particularista, personalizado e singular, com dificuldades para inferir explicações ou analisar com cientificidade as situações vividas nas aulas, as quais são narradas, se age de maneira simples e puramente intuitiva. Basta pedir aos alunos referências sobre o seu período de práticas e o confirmaremos, tal como temos experimentado repetidamente (Blázquez, 1999: 9).

Concordamos com aqueles que defendem a existência de um largo consenso à volta da ideia de que uma verdadeira formação de professores não pode reduzir-se a uma formação teórica mas, é imprescindível que se lhe acrescente uma prática pedagógica. A prática pedagógica é, na nossa opinião, a disciplina que integra as outras disciplinas do plano de estudos dos cursos de formação de professores.

Tal como nos estudos de Cavaco (1990), os estudantes vêem a prática pedagógica como uma etapa muito importante da sua formação inicial e é aí que esperam aprender muito sobre o que é ser professor. Esta é encarada fundamentalmente como uma oportunidade para desenvolver competências profissionais ao nível da leccionação, mas também da planificação e da reflexão.

A este respeito, Delors (1996) defende que aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.

Estudos indicam que as práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação inicial como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo. A componente prática dos planos de formação constitui uma parte essencial do processo de tornar – se professor,

Para Schön (1992) citado em Blázquez (1999) o conhecimento prático inclui três conceitos:

- ✓ *Conhecimento na acção*, que é a componente inteligente que orienta a actividade que se manifesta em um "saber fazer", fruto da experiência e da reflexão feita, que se tem consolidado em esquemas semiautomáticos ou rotinas pelo que supõe um conhecimento implícito vinculado na própria actividade, normalmente superior a verbalização.
- ✓ *A reflexão na acção*, que é um diálogo e interacção com a situação problemática. Trata-se de pensar sobre o que você faz enquanto você está fazendo. Trata-se de uma comparação empírica de crenças e teorias que

mantém o professor, quando confrontado com a prática. A partir deste confronto é corrigir ou alterar as propostas iniciais.

- ✓ *A Reflexão sobre a nossa acção* uma vez feita e sobre a reflexão na acção, é uma análise a posteriori feito no processo de acção. Livre das restrições da situação prática, através da análise adequada se valoriza a experiência.

3.6. A prática pedagógica/estágio pedagógico, o ensino tutorial e em grupo

Aprendemos que a preparação do processo ensino aprendizagem deve superar a prática fragmentada e desarticulada onde o professor realiza individualmente os seus trabalhos, pois, fará menos que o necessário na construção de uma escola para todos. Com o trabalho em grupo, os professores deixarão de ser responsáveis solitários da gestão das diferenças, do mecanismo de exclusão herdados de uma educação homogeneizadora. Ao trabalharem em grupo, poderão ter uma percepção mais coesa e compreensiva das barreiras da aprendizagem e dos diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Na maioria das formas organizacionais, a prática pedagógica/estágio pedagógico assume a forma de ensino tutorial e em grupo. Por exemplo, nas formas organizacionais citadas no ponto 4.2., onde há organização dos estagiários em pequenos grupos, cada um supervisionado por um professor supervisor.

Marques (2000) define o ensino tutorial como sendo o modo de ensinar face a face na base de uma relação individualizada entre o professor e um aluno ou um pequeno grupo de alunos. Ele acrescenta ainda que o ensino tutorial tem quase sempre uma finalidade remediativa, pois, segundo ele, visa a superação das dificuldades de aprendizagem. Serve também para realizar tarefas treino e prática supervisionada.

Em nossa opinião, a prática pedagógica/estágio pedagógico pode ser considerada uma forma de ensino tutorial, pois, muitas vezes, assume a forma de ensino em pequenos grupos. Alguns modelos organizacionais de prática pedagógica consistem na formação de pequenos grupos, cada um ficando sob a supervisão de um professor da instituição (supervisor) e de um professor cooperante (professor da turma da escola onde as actividades lectivas da prática pedagógica são desenvolvidas). Por conseguinte, o domínio destas duas formas de ensino reveste-se de importância fundamental tanto para o supervisor da prática pedagógica como para o professor orientador.

Vamos ver, com algum pormenor, as características do método da dinâmica e de estudo em grupo:

a) O método da dinâmica de grupo

Este método tem como fundamento a psicologia, a sociologia e a filosofia. Ele visa reforçar a vivência do homem no grupo atendendo a sua natureza e ao mesmo tempo às exigências da sociedade moderna.

O aluno/criança gosta de estar e viver em grupo. No grupo, ele fala, participa, reage, critica e também obedece. É no grupo que ele amadurece para a sociedade. Se a

forma adoptada for que cada grupo fique com parte do tema, após concluírem, os resultados devem ser passados para os demais grupos, para estudo, ou os próprios relatores podem fazer apresentação detalhada.

Se o estudo for realizado com a presença do professor este deve-se limitar-se a ser orientador da pesquisa. Não deve interferir nos resultados. É preciso deixar os alunos livres para que se sintam independentes e passam a adquirir confiança em si. É uma oportunidade para que os alunos, aos poucos, se libertem da dependência do professor.

Ao final da apresentação dos grupos, o professor poderá integrar as conclusões, dar uma visão globalizada do tema, sem, porém, criticar os grupos e os seus trabalhos.

São duas formas de desenvolver a técnica de estudo em grupo. Podemos imaginar e criar outras e mesmo enriquecer estas. Em metodologia não existem receitas, apenas exemplos. Por isso, todo professor deveria realizar suas próprias experiências.

Regras a serem observadas na dinâmica de grupo:

- ✓ Colaborar e não obrigar, não impor e nem atacar;
- ✓ Contribuir com o máximo de que é capaz;
- ✓ Entrosar-se bem com todos os membros do grupo;
- ✓ No grupo todos são iguais: o único prestígio a ser considerado no indivíduo é pela sua responsabilidade e participação;
- ✓ Pode-se discordar, desde que não seja para perturbar;
- ✓ Limitar-se ao problema em questão: não fugir do assunto;
- ✓ Buscar resultados, respostas;
- ✓ Ser simples, humilde, sincero e amigo;
- ✓ Não querer mostrar que sabe mais que os outros;
- ✓ Os fracasso, os erros e os sucessos são responsabilidade equipe;
- ✓ Todos devem falar, mas um de cada vez;
- ✓ Todos devem escutar e respeitar o colega em sua fala;
- ✓ Deve-se chegar a conclusões.

b) Os círculos de estudos ou estudo em grupo

Nos círculos de estudos ou estudo em grupo, a classe é dividida em grupos de 4 a 8 aluno. Os grupos podem estudar o mesmo assunto ou assuntos diferentes. Cada equipa deve escolher seu coordenador e relator.

O professor indica o assunto, a bibliografia e onde esta pode ser encontrada. Coloca também o problema e indica os objectivos a serem alcançados com toda clareza, as estratégias e os passos a serem seguidos. Deixa bem claro ainda o prazo para a conclusão do estudo. O assunto para estudo em grupo pode ser qualquer um, desde que seja interessante e significativo para os próprios alunos.

Como acontece em muitas outras profissões, o agir profissional do professor não pode ser, na actualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente de assunção de projectos comuns (Alarcão & Tavares, 2003). A este propósito, continuam estes autores, ocorre-nos referir a expressão de Senge (1994) quando afirma que “individual change is vital, but not sufficient”.

É com base nesta perspectiva que, no âmbito deste estudo, dada a importância do colectivismo no mundo da docência, tencionamos, de uma forma breve, analisar as semelhanças existentes entre estes três conceitos, pois, entendemos que um supervisor da prática pedagógica que tenha o domínio da técnica do ensino tutorial e da técnica de animação de grupos poderá exercer a sua função com a necessária eficácia. Entendemos que, faz sentido compararmos, no âmbito deste estudo, a prática pedagógica com o ensino tutorial e em grupo dada a importância que o domínio destas modalidades de actividade docente pode ter para as práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

3.7. A prática pedagógica como cenário de interacção pedagógica

Face as novas exigências sociais, achamos que, a escola já não pode continuar, simplesmente, a cumprir a função de transmissora de conhecimentos, mantendo os cidadãos como receptores passivos dos saberes académicos. Pensamos que é necessário, antes, reconhecer a cada pessoa um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, deixando de ser o objecto do processo educativo para afirmar-se como sujeito activo.

Havendo autores que definem a interacção pedagógica como acção recíproca de dois ou mais fenómenos, completada pela emissão de uma mensagem, troca recíproca entre participantes e, em situação pedagógica, entre professor e alunos, acção com mútua reciprocidade e influência. Outros que são de opinião que as interacções são caracterizadas por noções de troca de feedback, de co-presença e de face a face.

Com base neste pressuposto, podemos afirmar que supervisionar o estágio pedagógico significa interagir com candidatos a professor, no caso de formação inicial, ou interagir com professores em formação contínua, no caso de formação permanente e, de forma indirecta, interagir com alunos de diferentes anos de escolaridade que integram as turmas onde as actividades do estágio são desenvolvidas.

Nesta perspectiva, nos tempos que correm, a escola deve olhar para os alunos de forma diferenciada e como parceiros com potencialidades a desenvolver, sendo eles próprios os principais agentes activos, ajudados pela escola.

As interacções pedagógicas estarão assentes nestes pressupostos, no âmbito das práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores. As ideias dos vários autores confirmam esta realidade.

Marcelo (1999) acha que especificidade da interacção pedagógica pode ser analisada a partir destas três componentes: tem lugar num espaço determinado e a

situação pedagógica na aula é sustentada por um contrato didático de aprendizagem entre professor e os alunos (componente situacional); existe um contrato verbal tácito entre o professor que sabe e os alunos presentes na turma para aprender (componente comunicacional); há uma especificidade no discurso pedagógico finalizado (componente discursiva).

A interação é um processo de comunicação interpessoal, mas é também um fenómeno social; um fenómeno relacional ancorado num sistema social que, no que nos diz respeito, é representado pela turma, pela escola, pelo sistema educativo e pela sociedade (Altet, 2000: 102).

Como vimos, a interação pedagógica é caracterizada pela reciprocidade. Onde estará essa reciprocidade nas interações pedagógicas que se estabelecem no desenvolvimento das actividades da prática pedagógica/estágio pedagógica dos cursos de formação de professores? Pensamos que, nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores (quer se trata da formação inicial ou se trata da formação permanente), as interações pedagógicas requerem, não só participantes mas, também, elementos observação e reflexão. Somos da opinião que as interações pedagógicas no âmbito das práticas pedagógicas/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores apresentam algumas especificidades e outro nível de complexidade quando comparadas com aquelas que se estabelecem em salas de aulas dos diferentes níveis de ensino, pois, neste contexto, os elementos observação, reflexão e experimentação são chamados a desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das actividades.

Pensamos que, no âmbito das práticas pedagógicas/estágio pedagógico, as interações pedagógicas acontecem, fundamentalmente, entre o orientador (supervisor) o formando durante as sessões de reflexão mas, influenciadas por alunos das turmas onde as actividades são desenvolvidas. Os alunos dos diferentes níveis de ensino onde as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas, não desempenham um papel passivo perante essas interações mas, deles partem impulsos que as influenciam e as enriquecem: As respostas dos alunos às questões do professor-estagiário, a participação destes nas diversas tarefas da aula, o interesse ou desinteresse, o desempenho de cada aluno, casos de comportamentos de desvio, intervenções espontâneas, etc., constituem matéria de análise nas sessões de reflexão realizadas no âmbito das práticas pedagógicas/estágios pedagógicos.

Nas práticas pedagógicas/estágio pedagógico, acontecem, também, situações em que interagem professor da turma (orientador), professor da instituição de formação (supervisor), professor-estagiário e os alunos da turma. Nestes casos, as interações no âmbito das práticas pedagógicas tornam mais complexas que em outras situações educativas.

3.7.1. Interações pedagógicas e os contextos

Subscrevemos a ideia daqueles que assumem que a emergência deste conceito de formação em contexto implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem

com o objectivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las.

Os desafios que se colocam actualmente à escola e aos professores geram permanentes confrontos com o saber e, no caso da formação de docentes, apelam a um questionamento constante da sua profissionalidade. O contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, assume particular importância, pois, permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007: 77).

Glazer e Hannafin (2006) defendem que a aprendizagem realizada fora do contexto de trabalho “aumenta o repertório individual dos professores mais do que influência a comunidade profissional, limitando a compreensão e o impacto colectivos”.

Em torno desta problemática, Day (2001) defende que os professores devem ter “oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional”.

Para Olímpio (1987), a actuação pedagógica é uma forma de actuação social, ou seja orientada pela acção dos outros, destes dependendo o êxito da daquela. Por isso mesmo, não pode haver, numa determinada situação pedagógica, “uma” e única actuação pedagógica correcta no sentido em que apenas se deverá agir de uma e não de outra forma. Podemos tão-somente agir de forma “adequada”. Temos sempre, à nossa disposição, várias possibilidades de actuação sensatas, dependentes do modo como o outro lado se comporta.

É do senso comum que a aprendizagem é um processo contextualizado. A acção do professor está, sempre, sob a influência dos factores do meio circundante e a estrutura da personalidade dos seus educandos, já que deve ser centrada neles. O ensino é um acto social, forma de interacção social. Este facto faz da prática pedagógica uma das actividades profissionais mais complexas.

A aprendizagem realiza-se, no educando através de tarefas que lhe são propostas ou que ele próprio se propõe. Aprendemos a manusear objectos, a utilizar símbolos para falar, escrever e contar, a distinguir objectos que nos rodeiam, a prestar atenção, a fazer generalizações, a resolver problemas, a tomar posições a partir dos mesmos sistemas de valores, a recordar palavras, factos, datas, informações, a extrair o sentido de textos, praticar desportos, a comportarmo-nos em sociedade, a respeitar os outros, a aplicar regras, a procurar informações, a guiar automóveis, etc, etc. aprendemos, em resumo, a viver com pessoas em sociedade. Para isso precisamos de adquirir conhecimentos, de cultivar atitudes, de aprender a tomar decisões e de desenvolver capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e de relacionamento social (Alarcao & Tavares, 1999: 86).

Não pode haver no ensino uma e apenas “única” forma de actuação correcta, nem há tão pouco a melhor técnica ou estratégia para ter êxito, porquanto o comportamento de um lado (p. ex. do professor) devera considerar o modo como o outro lado se comporta – eis também uma consequência que se extrai com toda a

naturalidade da premissa anterior. O que implica que o grande problema do ensino – mais precisamente do seu sucesso – seja o de o manter permanentemente aberto ao interesse e empenhamento de todos os participantes (Olimpio, 2000: 67).

Ainda, sobre este assunto, Lurdes *et al.* (1999) defendem que os métodos pedagógicos não constituem “receitas” aplicadas independentemente dos contextos educativos e das necessidades dos seus intervenientes. Os métodos pedagógicos caracterizam-se pela ligação eficaz que estabelecem entre os elementos que estruturam os contextos de aprendizagem: o aluno, o professor e os saberes.

Somos de opinião que a complexidade da actividade pedagógica está dada pelo conjunto de factores que incidem sobre ele. Não há dúvidas que a actividade pedagógica do professor sofre influência de muitos factores. Pois, é do senso comum que, os sistemas educativos se inserem nos respectivos tecidos sociais dos países, ressentindo-se das políticas que detêm o poder de decisão e dos problemas económicos e financeiros do país.

A educação não decorre do outro lado do processo histórico isolado por um qualquer muro; decorre, precisamente, no local e no tempo em que os homens vivem. É uma função da sociedade, um meio de garantir a continuidade desta e, portanto, está pela sua essência subordinada a toda a vida social. Foi a sociedade que criou a escola e o ensino; é na sociedade que os homens são educados. E isto não é uma descoberta ou invenção a atribuir a quem quer que seja, é um facto incontestável (Olimpio, 1987: 67).

Sobre este assunto Altet (2000) enfatiza que a interacção é um processo de comunicação interpessoal, mas é também um fenómeno social; um fenómeno relacional ancorado num sistema social que, no que nos diz respeito, é representado pela turma, pela escola, pelo sistema educativo e pela sociedade.

Isto deriva do facto, escrevem Marc & Picard (1989), de qualquer encontro interpessoal pressupor interlocutores socialmente situados e caracterizados e se desenrolar num contexto social que imprime a este encontro a sua marca com um conjunto de códigos, de normas e de modelos, que simultaneamente tornam a comunicação possível e asseguram a sua regulação.

É essencial, também, tomar em conta a situação em que se desenrola a interacção. Estes propõem um modelo psicossociolinguístico de análise do discurso em três componentes:

- ✓ Situacional: “local em que se constrói o espaço de troca dos actores sociais que se define por um contrato de interacção... que dá resposta às questões, estamos aqui para trocar o quê, para dizer o quê?”;
- ✓ Comunicacional: local em que se constrói o contrato verbal que atribui aos parceiros os lugares e os papeis que lhes cabem (no discurso) em função do contrato situacional ... estamos aqui para falar?” de que maneira;

- ✓ Discursiva: “local em que se realizam os comportamentos discursivos esperados devido aos contratos situacional e comunicacional que agem como restrições. Este local representa a encenação do discurso”.

A especificidade da interação pedagógica pode ser analisada a partir destas três componentes propostos por estes autores: tem lugar num espaço determinado e a situação pedagógica na aula é sustentada por um contrato didático de aprendizagem entre professor e os alunos (componente situacional); existe um contrato verbal tácito entre o professor que sabe e os alunos presentes na turma para aprender (componente comunicacional); há uma especificidade no discurso pedagógico finalizado (componente discursiva).

Como vimos, a interação pedagógica é caracterizada pela reciprocidade. Onde estará essa reciprocidade nas interações pedagógicas que se estabelecem no desenvolvimento das actividades da prática pedagógica/estágio pedagógica dos cursos de formação de professores? Pensamos que, nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores (quer se trata da formação inicial ou se trata da formação permanente), as interações pedagógicas requerem, não só os participantes mas, também, elementos observação e reflexão. Somos da opinião que as interações pedagógicas no âmbito das práticas pedagógicas/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores apresentam algumas especificidades e outro nível de complexidade quando comparadas com aquelas que se estabelecem em salas de aulas dos diferentes níveis de ensino, pois, neste contexto, os elementos observação, reflexão e experimentação são chamados a desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das actividades.

Pensamos que, no âmbito das práticas pedagógicas/estágio pedagógico, as interações pedagógicas acontecem, fundamentalmente, entre o orientador (supervisor) o formando durante as sessões de reflexão mas, influenciadas por alunos das turmas onde as actividades são desenvolvidas. Os alunos dos diferentes níveis de ensino onde as actividades da prática pedagógica são desenvolvidas, não desempenham um papel passivo perante essas interações mas, deles partem impulsos que as influenciam e as enriquecem: As respostas dos alunos às questões do professor-estagiário, a participação destes nas diversas tarefas da aula, o interesse ou desinteresse, o desempenho de cada aluno, casos de comportamentos de desvio, intervenções espontâneas, etc., constituem matéria de análise nas sessões de reflexão realizadas no âmbito das práticas pedagógicas/estágios pedagógicos.

Por conseguinte, somos de opinião que a solução dos problemas e a superação das dificuldades que surgem durante o processo docente requerem, não só, que o professor domine profundamente a matéria, que desenvolva hábitos e habilidades, que tenha uma série de qualidades e um conjunto de capacidades mas, requerem também que ele tenha o conhecimento e que articule as suas estratégias/actividades com os factores do contexto.

Os estudos indicam que, para o sucesso da educação, é necessário preparar o sistema educacional que integre elementos recolhidos, por um lado, nas tradições locais e, por outro na tecnologia mais recente. Procurar um equilíbrio óptimo entre as técnicas avançadas e as tradições locais. Indicam que o professor, na sua actividade de regulação

e acompanhamento da actividade dos seus alunos, deve articular as experiências anteriores destes, o complexo processo do desenvolvimento humano, os fins prescritos pelo sistema educativo, com vários factores que caracterizam o contexto onde as actividades são realizadas.

A aprendizagem situa-se entre dois pólos. Temos por um lado, as experiências anteriores e, por outro, os fins que o sujeito pretende atingir. Ela surge então como uma actividade exploradora, imaginativa e criadora assente no processo altamente selectivo de percepção e da atribuição de significados aos objectos e aos acontecimentos no contexto, na situação em que se encontra ou ocorrem e na sua relação com os fins que o sujeito se propõe alcançar (Alarcão & Tavares, 1999: 86).

Aprendemos que uma situação pedagógica é marcada pela abertura, isto é, a sua evolução depende das sequências da actuação recíproca dos participantes. Por isso, rejam os estudos, um dos principais sentidos do pedagogo é exactamente o de garantir a abertura de todas as situações pedagógicas à actuação de todos os participantes.

3.7.2. A escola como contexto de interacção

Castel (1995) advoga que na reflexão sobre a escola disse que a exposição da escola aos novos problemas sociais que, no passado, foram encontrando soluções nas famílias; nas práticas religiosas; no trabalho ou nas redes de sociabilidade informais da comunidade envolvente, converte a instituição escolar numa entidade híbrida onde as funções de guarda, de integração, de recuperação social e até de assistência social vão adquirindo maior preponderância do que as funções tradicionais de administração do saber e de formação para a cidadania. A própria noção de cidadania, que foi um instrumento conceptual indispensável a legitimação da escola até a um passado recente, tem vindo a ser substituído, no quadro dos valores inculcadores da coesão social.

Para Marques (2000), a escola é um espaço curricular não disciplinar, de frequência obrigatória, nos ensinos básico e secundário que visa a prossecução de projectos interdisciplinares e a educação cívica dos alunos. A concepção dos projectos da área-escola é da responsabilidade do conselho pedagógico da escola depois de ouvidos os conselhos de grupo. Portanto, é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no dialogo, na reflexão e na avaliação continua, crítica e construtiva.

No dizer de Ferreira (1997), a escola é local de integração humana. Um centro de fomento de desenvolvimentos dos alunos com ofertas diferenciadas. Uma instituição de ajuda e solidariedade suficientemente flexível.

O professor e os alunos, com saberes e papéis desiguais, devem concorrer para uma aproximação de saberes através de processos de negociação dos assuntos e dos papéis.

Em nosso entender, os processos anunciados, por este autor, enfatizam a tese da escola como contexto de interação, pois, o processo de aquisição de saberes acontece com mais ênfase, nas aulas e, estas são, geralmente, ministradas nas escolas.

A interação entre os atores da comunidade educativa ocorre, fundamentalmente na escola, isto é, lugar onde interagem, não só, professores, alunos e funcionários não docentes, mas também, os pais dos alunos e representantes de instituições da comunidade vocacionadas para trabalhar com a escola.

É sabido que a escola foi durante anos um espaço físico fechado isolado da comunidade. A ela cabia ensinar a ler e a escrever, a calcular e a fornecer outros conhecimentos. Neste caso, o papel da escola e o da família estavam separados. Entretanto, através dos novos desafios da educação, dos avanços tecnológicos, da consideração por novas áreas, campos e necessidades educativas, à escola foram atribuídas novas funções e solicitadas novas práticas e novos papéis. Com esse alargamento do âmbito educativo da escola imerge, de uma maneira mais acentuada, a necessidade de cooperação e de concertação entre os professores e outros agentes da comunidade educativa:

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. As suas relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo: em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas. Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar (Delors, 1996: 78).

A escola, como espaço físico, contém recursos e equipamentos que deverão ser colocados ao dispor da comunidade. A implantação de diversos grupos ou de intervenientes na utilização e manutenção de recursos vem enriquecer a escola e atribuir-lhe uma maior importância no seio da comunidade em que está inserida. Esta abertura da escola tem fundamento, não apenas em termos pedagógicos mas também em termos económicos e sociais. A realização de actividades e a participação de grupos de jovens, de associação recreativas e culturais, de associações sociais, deve ser aceite, estimulada e revitalizada (Abreu, Pires & Escoval, 1990: 89).

Os estudos demonstram que as escolas abertas à comunidade, escolas que contam com a participação dos actores da comunidade, se mantêm mais preservadas de agressões exteriores, aumentando mesmo os recursos e equipamentos educativos e criando, junto da população, a ideia de uma escola promotora de cultura e de desenvolvimento social.

Com base nos pressupostos acima configurados, podemos dizer que a escola é, sem sombras para dúvidas, o centro de interações entre os elementos da comunidade educativa.

Por outras palavras, o atrás exposto deixa antever um trabalho colaborativo enfatizando a ideia da escola como contexto de interacção.

3.7.3. A aula como cenário formal e nuclear de interacção

O estudo da interacção na sala de aula representa uma das formas mais directas de acesso ao mundo de sentidos que a aula constitui. Ensina-se e aprende-se falando, perguntando e respondendo. Os processos de transmissão, negociação e aquisição de saberes académicos e sociais fazem-se de forma claramente privilegiada, através da linguagem verbal e, em particular, através do discurso oral interactivo entre o professor e os alunos (Vieira, 1993: 155).

As formas de organização do processo de ensino constituem mais uma componente do processo de ensino aprendizagem que está em interligação com outras componentes tais como: objetivos, conteúdos, métodos e meios.

É do conhecimento do senso comum que, as formas de ensino têm sido condicionadas pelo desenvolvimento histórico da sociedade mas a aula, propriamente dita, constitui a forma fundamental de organização do processo e desde seu surgimento tem passado por um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo.

Para Matos (1994) a aula é o espaço vital do ensino e que este é, fundamentalmente, um momento de interacção. Ele prossegue, dizendo que os processos de aprendizagem significativa são condicionados pelas relações e pelos intercâmbios que constituem a vida dos grupos a que os alunos pertencem como, por exemplo, o grupo turma.

Existem diferentes formas de organização do ensino, mas actualmente, as mais generalizadas são:

- ✓ Individual;
- ✓ Aula;
- ✓ Conferencias-seminários.

As formas individuais de ensino têm a vantagem de permitir uma adequação às características particulares dos alunos e ao seu ritmo de trabalho. Tem como desvantagem o facto de serem dispendiosas e faltar a estimulação e influência do colectivo.

A aula como forma básica e fundamental de organização de ensino, reúne grupo de alunos que possuem um nível de formação e desenvolvimento semelhantes e que têm de participar activamente sob a orientação do professor no processo de ensino. Influi significativamente, na formação do colectivo, cumpre com o princípio essencial da interacção professor-aluno:

O clima da sala de aula é uma variável importante no aproveitamento escolar dos alunos. Quando o clima é participativo, estimulante, ordeiro e responsável há mais oportunidade para aprender (Marques, 2000: 31).

É evidente que os professores não devem se esquecer dos pré-requisitos necessários que constituem a base para atingir os objectivos e criar as condições necessárias para a assimilação dos novos conteúdos. Podem cometer erros quando preparam isoladamente uma aula, pois, não relacionam os conteúdos antecedentes com os subsequentes, porque uma aula articula-se com outras e favorece o desenvolvimento de habilidades, capacidades, hábitos, consolida e enriquece conhecimentos adquiridos anteriormente, estabelece a base necessária para o desenvolvimento do trabalho posterior.

Significa que, quando a interacção entre os sujeitos de uma aula for caracterizada por atitude de cooperação e responsabilidade no cumprimento das regras de funcionamento, a actividade realizada conduz a um elevado nível de consecução dos objectivos preconizados. Isso enfatiza a necessidade de aula ser configurada por interacções que conduza a um elevado nível de participação dos alunos nas actividades, respeitando, ao mesmo tempo, as suas características individuais e promovendo relações de cooperação entre eles.

Consequentemente, o êxito de uma aula depende, não só, da capacidade criadora do professor, da sua capacidade na aplicação dos seus conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, mas também da forma como interage com os seus alunos.

As conferencias-seminários constituem formas de organização do ensino ao nível superior. Nestas os alunos recebem informações e as habilidades e capacidades serão desenvolvidas na etapa posterior.

4. SUPERVISÃO

4.1. Conceito e o papel da supervisão pedagógica na formação de Professores

Ensinar é um empreendimento solitário. Os médicos discutem os diagnósticos dos pacientes; os advogados de defesa e de acusação analisam os julgamentos; os atletas profissionais estudam videogravações dos seus competidores; os artistas escrutinam as telas uns dos outros e os escritores revêem, habitualmente, o trabalho dos seus colegas. Os professores, pelo contrário, funcionam em quarentena profissional, raramente, tendo a oportunidade de observar outras aulas, comparar convicções, trocar pontos de vista e considerar opções. Dificilmente nos surpreenderá, portanto, que tantos sofram de um espírito atrofiado (Rubin, 1989: 31).

Com base nestes pressupostos, apoiamos a ideia de Alarcão e Tavares (2003), quando estes assumem que o supervisor deve manifestar as seguintes seis áreas de características: a) – a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) – capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) – capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz afim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) – competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino; e) – Skills de relacionamento interpessoal; f) – responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância. Uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos.

Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993) são de opinião que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (1987) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica".

A supervisão significa, segundo Williams e Pereira (1999), "visão sobre, ver por cima de", ou seja, não é mais do que o acto de exercer um controlo de qualquer processo (educativo ou de produção). A nível educativo (...) a supervisão aparece ligada à institucionalização da educação, surgindo como uma forma de conduzir/guiar os futuros professores e os professores no sentido/caminhar do aperfeiçoamento profissional e na melhoria das suas práticas de ensino. Na formação inicial surge como um processo de orientação da prática pedagógica.

Define-se a supervisão, no contexto da formação de professores, como uma actuação, de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Vieira, 1993).

De acordo com esta autora, desta definição decorrem os seguintes pressupostos:

- ✓ O objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor-formando;
- ✓ A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;
- ✓ Os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação;

Segundo Vieira (1993), a complexa tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção recíproca na monitorização da prática pedagógica. Estas dimensões interpenetram-se de tal modo que não é possível desenvolver uma independentemente da outra.

Por sua vez, Marcelo (1999) entende que a supervisão de professores como um 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. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois, só assim se justifica como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica.

Para Alarcão & Tavares (2003) fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermêutico-interpretativas e avaliativas. Na perspectiva deles, o supervisor tem como primeira meta, facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o

professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor tem por objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para estes autores, a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas. Eles analisaram-nas e agruparam-nas em quatro grandes tipos: a) – interpretativas; b) – de análise e avaliação; c) – de dinamização da formação; d) – de comunicação e relacionamento profissional.

Nas competências interpretativas, na análise destes autores, estão incluídas a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e a educação e formação.

As competências de análise e avaliação abrangem situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais. As competências de dinamização da formação são indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido.

Finalmente, sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Na óptica destes autores, compete aos supervisores, numa escola reflexiva:

- ✓ Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando iniciativas nesse sentido;
- ✓ Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- ✓ Acompanhar a formação e a integração dos novos agentes educativos;
- ✓ Fomentar a auto e hetero-supervisão;
- ✓ Colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;
- ✓ Colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações;
- ✓ Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;
- ✓ Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Para eles, estas funções implicam um conjunto de conhecimentos que podemos identificar como:

- ✓ Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;
- ✓ Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes. Limitações);
- ✓ Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- ✓ Conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- ✓ Conhecimento das metodologias de investigação-acção-formação.

Consequentemente, apoiamos a ideia daqueles que entendem que o supervisor deve ser, antes de mais, um perito em relações humanas, gerando uma comunicação dialéctica, que passe pelo saber ouvir e pelo desejar compreender, com o intuito de promover o desenvolvimento dos formandos.

Segundo Glickman (1985), são três os pré-requisitos que devem estar presentes na acção do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas, os quais configuram e se expressam no seu modo de actuação, dando corpo ao respectivo estilo de supervisão.

Distintas são as conceptualizações acerca dos estilos de supervisão, tendo Severino (2007) adoptado de Zahorik (1988), esquematicamente representada na figura seguir.



Figura 6. Distintas conceptualizações dos estilos de supervisão (Gonçalves e Gonçalves (2002)

As sessões de supervisão constituem o momento em que ocorre verdadeiramente o acto supervisor:

As sessões de supervisão cumprem uma variedade de objectivos, tais como: proporcionar ao professor um conhecimento exacto da sua acção e dos resultados

que provocou nos alunos, tomando como critérios a identificação de incidentes críticos e estilos de conduta do professor (Carreiro et al. 1996: 75).

A supervisão tem-se concentrado, fundamentalmente, na orientação da prática pedagógica. A prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003: 132).

Carreiro *et al.* (1996) afirmam que através da supervisão, os professores menos experientes podem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino. A supervisão conduz a um aumento do clima positivo do trabalho realizado no seio da escola, nomeadamente, ao nível da promoção do respeito profissional mútuo entre os professores, na estimulação do seu grau de comunicação, abertura e colaboração nas questões associadas ao ensino. O seu impacto no desenvolvimento da colaboração entre os professores – característica de trabalho associado ao sucesso educativo – é de inegável importância pedagógica. Na óptica destes autores, a supervisão parece condicionar um mais elevado estado de satisfação e o nível de investimento dos professores na sua actividade profissional que se repercute numa maior autonomia de trabalho face ao sistema educativo e num sentimento mais positivo relativamente à sua capacidade de enfrentar e resolver os diferentes problemas do ensino-aprendizagem. Ainda, no entendimento deles, a mais importante das vantagens da supervisão está relacionada com os efeitos encontrados nos alunos quando são ensinados por via de um ajustado processo de supervisão. Neste caso os alunos aprendem mais e com maior qualidade.

O desenvolvimento das competências reflexivas não é um processo simples. Como tal temos que ter consciência de que estas competências não se desenvolvem de forma automática, nem imediata. Por outro lado, a reflexão não pode ser ensinada de uma forma directa, mas antes exige um processo de acompanhamento e uma prática em situações de ensino, de preferência reais (Kilbourne, 1988; Roth, 1989; Schön, 1990; Pérez, 1992). Neste pressuposto, Pérez (1992) considera que o papel do supervisor é determinante no desenvolvimento do processo reflexivo dos professores. Nesta mesma linha de pensamento, afirmei em outro lugar (Oliveira, 1990) que esse processo de acompanhamento poderá e deverá ser enquadrado nas actividades de supervisão reflexiva e colaborativa sobre as práticas dos professores.

A estratégia de formação centrada na observação directa de aulas de outros colegas e posterior análise e reflexão tem sido defendida por vários autores segundo informação que Kilbourne (1988) nos oferece. Esta estratégia de formação encontra a sua fundamentação na tese de que os professores, enquanto profissionais adultos, aprendem melhor num modelo de formação clínica do que teórica, conclui Sergionanni (1985). Na impossibilidade de uma observação directa da atuação dos colegas, ele prossegue, poder-se-á ter acesso indirecto às situações pedagógicas da sala de aula através de narrativas escritas que os professores elaboram sobre episódios ocorridos durante o processo

ensino-aprendizagem. As narrativas poderão constituir um instrumento importante no desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor, através da tomada de consciência dos pressupostos em que assenta a sua prática, da compreensão dos seus comportamentos e da articulação entre as suas teorias e a sua acção.

Nesta lógica de raciocínio, alguns autores, como Holly (1991) e Oliveira (1994) consideram que o processo supervisivo deverá estimular os professores a recorrer às suas próprias experiências de ensino e às dos seus colegas como instrumento formativo privilegiado para aprofundar a reflexão sobre o acto educativo, sobre o papel do professor e sobre a escola.

Para Ross e Hannay (1986) o objectivo da preparação de professores reflexivos é ajudá-los a aprender a expor o seu pensamento a outros autores educativos e desenvolver uma atitude de abertura à crítica quer dos colegas, quer de outros especialistas da educação. Eles prosseguem, defendendo que o processo reflexivo sobre as práticas pessoais do professor, ou seja, o relato e análise das actividades pedagógicas da sala de aula, que tradicionalmente se mantêm resguardadas dos olhares e críticas do exterior, reflectir-se em sentimentos de alguma insegurança e fragilidade emocional. Dentro desta lógica de pensamento, colocam a hipótese de que a necessidade de mudança dos professores possa desafiar o seu auto-conceito e auto-estima profissional.

Oliveira (1994) retoma e disse que o fenómeno de auto-exposição por parte do professor em geral, mas de uma forma especial por parte dos que já exercem a profissão há alguns anos e que, naturalmente, constituíram uma auto-imagem profissional, deverá ser acompanhado por parte do formador/supervisor e parceiros de formação por atitudes de empatia e por um diálogo construtivo em que estejam ausentes juízos de valor sobre a forma de actuação do professor. As sessões de supervisão constituem o momento em que ocorre verdadeiramente o acto supervisor. As sessões de supervisão cumprem uma variedade de objectivo, tais como: proporcionar ao professor um conhecimento exacto da sua acção e dos resultados que provocou nos alunos, tomando como critérios a identificação de incidentes críticos e estilos de conduta do professor.

4.2. Objectivos, conteúdos e estratégias de supervisão pedagógica

Para Carreiro *et al.* (1996), a supervisão pedagógica tem tomado por objecto várias dimensões da actividade docente. Uma das áreas mais expressivas de intervenção profissional em que a supervisão tem sido utilizada é a da intervenção pedagógica (leia-se didáctica). O desenvolvimento de competências de ensino dos professores, nas áreas de concepção e organização de ensino (planeamento), da acção pedagógica (gestão do trabalho realizado ao nível da sala de aula) e da sua avaliação, tem sido o objectivo da supervisão nesta área. Eles acrescentam ainda que, dentro desta preocupação, a supervisão tem – se caracterizado por assumir diferentes estilos de relação entre os seus intervenientes. Como referimos, prosseguem, estes estilos de relação tem sido influenciada por varias concepções de formação que se repercutem directamente no estatuto que o formador e o formando assumem neste processo. Na perspectiva destes autores, os estilos de supervisão podem situar –se entre dois pólos extremos que

designaríamos genericamente por: Supervisão directiva e Supervisão não – directiva (quadros 3 e 4):

SUPERVISÃO DIRECTIVA	
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS
- Desenvolvimento da mestria na execução de um modelo único de intervenção	- Centração num modo único de saber – fazer; - Gestão directiva, centrada no Formador: prescrição e demonstração da didáctica para eliminação dos desvios ao modelo. - Formando: circunscrição a um papel passivo de imitador.

Quadro 2. Quadro resumo da supervisão directiva (Carreiro et al. 1996).

SUPERVISÃO NÃO DIRECTIVA	
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS
- Desenvolvimento do auto – conhecimento do professor nos planos pessoais e profissionais	- Reflexão sobre o sentimento e o significado dos problemas detectados na prática. Formador: dispõe – se a apoiar e ajudar em função das solicitações do formando. - Gestão não – directiva centrada no formando: reflexão sobre os problemas por ele eleitos a partir da análise da prática de ensino.

Quadro 3. Resumo da supervisão não-directiva (Carreiro et al. 1996)

Assim o supervisor de tipo não directivo é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de os escutar, esperar que seja ele a tomar as iniciativas. Sabe, portanto, calar-se para ouvir o professor falar, é capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que este explicita ou implicitamente, lhe vai manifestando, sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, pede-lhes informações complementares quando elas são necessárias. O supervisor que prefere estratégias de colaboração verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los. O supervisor do tipo directivo, pelo contrário, concentra as suas preocupações em orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor (Alarcão & Tavares, 2003: 132).

Ainda, sobre este assunto, estes autores agruparam práticas de supervisão em nove cenários: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; f) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; e i) o cenário dialógico. Tiveram o cuidado de deixar claro que não tinham a pretensão de incluir nestes nove cenários todas as formas possíveis de supervisão, mas apenas agrupar, por necessidade de sistematização, as várias facetas mais significativas da praxis da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos

comuns. Os referidos cenários não devem também ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.

De acordo, ainda, com estes autores, estes cenários são mais virtuais do que reais e afirmam que subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.

Vomos ver o essencial de cada um dos enários de supervisão da prática pedagógica defendida por estes dois autores:

a- Cenário da imitação artesanal

Neste cenário a componente da prática pedagógica tem sido sempre considerada como relevante no processo de formação de professores. Inicialmente consistia em colocar os futuros professores a prática com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito.

Subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade de saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era a passagem do saber – fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão.

a) - Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Aqui a imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito. Cremos não andar muito longe da verdade se afirmamos que a consciência desta situação, em Portugal, foi uma das razões que levaram a criação dos ramos educacionais nas faculdades de ciências nos anos 60 e, um pouco mais tarde, na década de 70, ao modelo integrado de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário que se consagrou nas universidades novas. Os professores do então chamado ensino primário seguiam já, em parte, este tipo de formação teórico – prática que, com as devidas adaptações, foi adoptado pelas Escolas Superiores de Educação.

b) - Cenário behaviorista

O micro – ensino, nome porque é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada nesse programa nos anos 60, assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. Através da análise seria possível identificar algumas (esclarece – se que os próprios autores desse programa não tiveram a pretensão de vir a identificar todas), Analisá-las nos seus componentes, explicá – las aos novos professores e

demonstrá-las. Seguidamente estes iriam tentar pô – las em prática numa mini – aula que, se possível (mas não necessariamente), seria gravada em vídeo. Após a aula, o professor analisaria a sua actuação pedagógica à luz da competência que queria treinar, sendo ajudado nessa tarefa pelos comentários dos próprios alunos, do supervisor e, às vezes, dos colegas.

Estes autores nos esclarecem que não se pretendia substituir o estagio pedagógico pelo micro – ensino, mas preparar o futuro professor para entrar no estagio com conhecimentos que lhe permitissem enfrentar com mais à – vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autentica.

O micro – ensino, tal como originariamente foi concebido e praticado, perpetua, quanto a nós, a imitação do modelo. A actuação do professor – modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professora dar uma mini – aula gravada em vídeo; e em vez da possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observa a lição. Deste modo, continua a faltar – lhe o enquadramento teórico a que referimos no cenário anterior e o empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve assentar a sua prática.

Houston & Howsan (1972 citados em Alarcão e Tavares, 2003) apresentam três características fundamentais deste programa de formação: a) - definição operacional dos objectivos, b) - responsabilidade, c) - individualização.

Segundo este programa, o professor em formação é explicitamente informado das competências que deve desenvolver e que são traduzidas em objectivos operacionais; é responsável pela consecução desses objectivos, e pode fazê-lo ao seu próprio ritmo através dos meios que lhe são postos à disposição e de entre os quais deve escolher os considera mais adequados. A prática pedagógica, gradual e acompanhada, processa-se com base em observações, sempre subordinada às três características que acabamos de enumerar.

c) - Cenário clínico

Neste cenário, decidiram experimentar um modelo em que o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a pensar o seu próprio ensino. Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o seu professor entre este e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise. Como o objectivo principal consistia em melhorar a pratica de ensino dos professores, a pratica de ensino na sala de aula, a chamada *CLINICA*, era tomada como o ponto de partida sobre o qual se procedia a uma analise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor.

O atributo clínico de acordo com Alarcão (1982); não tem qualquer conotação com o tratamento de anomalias psíquicas, como um dos autores esclareceu noutra lugar espelha apenas a influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a

componente pratica do curso se realiza no hospital, na clínica em que o supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio as necessidades do formando. No caso dos professores, a clínica e a sala de aula. O atributo justifica-se ainda, no contexto americano, pela necessidade de distinguir entre o supervisor geral, comum, o que actua normalmente ao nível da avaliação da qualidade do ensino praticado na escola e o supervisor clínico cuja acção se dirige ao interior da sala de aula.

No nosso ponto de vista a sessão de planificação ocorre antes de o professor começar a ensinar. Constitui uma oportunidade de troca e interacção entre o professor e o supervisor, de modo a que este conheça os objectivos do plano de trabalho elaborado pelo professor. Em segundo lugar, a observação feita pelo supervisor do ensino dos alunos em praticas não é casual ou informal, mas, pelo contrário, tem objectivos específicos, já que o supervisor tem critérios de observação, assim como instrumentos sob formas de registos selectivos, registo observacional, listas de verificações, etc.

A ultima fase do ciclo de supervisão clínica é a sessão de análise, na qual o supervisor fornece ao professor os dados observáveis da sua acção, se analisa cooperativamente e se procura um acordo com o professor relativamente ao que aconteceu na classe.

Em resumo, este modelo caracteriza – se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da pratica docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento – chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está a sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão.

d) Cenário psicopedagógico

Neste modelo, o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste, fundamentalmente, em três etapas: a) – preparação da aula com o professor ou formando; b) – discussão da aula; c) – avaliação do ciclo de supervisão. As duas primeiras etapas subdividem-se em duas, uma de planificação e outra de interacção. As estratégias a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas.

e) Cenário pessoalista

Investigações já realizadas confirmaram, efectivamente, a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica. Há estudos que indicam que os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.

Entretanto, eles sublinham que a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas tem os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto – conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

f) Cenário reflexivo

Com este cenário, eles caham que o processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. No cenário reflexivo, *de acordo com estes autores*, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento. Para utilizar expressões schonianas que se tornarem bem conhecidas, o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Se as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo, a reflexão sobre a reflexão na acção (e poderíamos acrescentar sobre a acção) remete – nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero – supervisão se transformar em auto – supervisão.

g) Cenário ecológico

Neste cenário tomam – se em consideração as dinâmicas sociais e, sobre tudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação. Neste cenário, a supervisão, como processo enquadrador da formação da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Estes três factores – actividades, papéis, relações interpessoais – são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. Os contextos assumem uma importância capital.

h) Cenário dialogico

Tal abordagem implica a análise do discurso dos professores em situações do ensino, revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso. Neste cenário, os actores são fundamentalmente os professores, considerados mais no colectivo do que na sua individualidade. O respeito pela alteralidade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem a voz dos professores.

Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor. A autoridade do supervisor advém da sua expertise, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais. Os estudos indicam que, o conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adopção de uma estratégia dialogica são centrais neste cenário. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Eles esclarecem que os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, que na realidade propriamente dita. É óbvio que vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo interpessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas. Só meras razões de clareza e de exposição nos levaram a distinguir diferentes cenários; fizemo-lo com base na ênfase que cada um deles dá a determinados aspectos do processo de supervisão. Em nosso entender, todos eles contêm elementos válidos.

Na óptica de Carreiro *et al.* (1996), a supervisão deverá incluir um leque diversificado de experiencias formativas, de tal maneira que seja possível, por um lado, respeitar as regras e princípios de formação e, por outro, satisfazer as necessidades inicialmente estabelecidas. Para o efeito, cada formador dispõe de um conjunto de estratégias e técnicas de formação, que deve seleccionar e articular sequencialmente ao longo das diferentes fases de supervisão. Eles alertam que as estratégias que a seguir se identificam não esgotam as possibilidades de formação existentes, sendo aqui referidas apenas porque são as habitualmente mais utilizadas. Salientam ainda que, embora cada uma das estratégias apresentadas no quadro que se segue, determine uma experiencia diferenciada de formação, pode também reconhecer-se que algumas delas assumem entre si um contributo comum para as finalidades da supervisão. Assim, um primeiro grupo de quatro serve sobretudo para estimular a capacidade de reflexão (análise e síntese) sobre o conteúdo processo de formação – são elas o Painel de discussão, a Autoscopia, o Estudo autónomo e a Entrevista/Conferencia.

Preleção: Comunicação sistematizada de linhas ou orientações pedagógicas e teóricas relevantes para o processo de formação;
Demonstração: realização prática pelo formador de situações de ensino ilustrativas dos assuntos ou problemas teorizados na formação;
Painel de discussão: análise, em grupo, de assuntos ou problemas teóricos sob a forma de situações-problema;
Autoscoopia: forma de auto-análise e reflexão pessoal sobre os problemas individuais sentidos ou observados ao longo das diferentes experiências de formação.
Estudo autónomo: leitura, escrita e raciocínio de análise e síntese de bibliografia relativa aos assuntos analisados no decurso da formação;
Entrevista/Conferencia: permuta e análise de opiniões (significados) entre o formador e o (s) formandos sobre diferentes aspectos da formação no sentido do esclarecimento e ajuda na identificação e resolução de problemas detectados;
Micro-ensino e Ensino Real: prática de ensino, realizada em contexto simplificado ou em contexto real, dirigida quer a aprendizagem e aperfeiçoamento na utilização de procedimentos de intervenção pedagógica quer ao aperfeiçoamento dos mecanismos de decisão interactiva;
Ensino em pares/Formação recíproca: observação e avaliação recíproca das actividades práticas de formação (supervisão técnica) entre um conjunto de formandos (diagnostico de problemas e formulação de ajudas entre colegas);
Observação pedagógica: registo sistematizado de informação visual e / ou auditiva recolhida sobre comportamentos, actividades e contextos da relação pedagógica.

Quadro 4. Estratégias de supervisão pedagógica (Carreiro *et al.* (1996).

Eis o essencial da forma como estes autores fundamentam cada uma destas estratégias de formação:

A Preleção corresponde à actividade de exposição teórica realizada pelo formador aos formandos no sentido de clarificar, de uma forma sistematizada e fundamentada, as prioridades gerais da formação e as características das diferentes etapas que compõem este processo.

Reconhecendo-se o excessivo verbalismo utilizado neste tipo de experiência, aconselha-se a utilização de meios auxiliares de ensino do tipo audiovisual, que permitam concretizar claramente os diferentes pontos de referência a expor. A vasta informação disponível sobre tecnologia educativa deverá ser considerada como meio de qualificação deste tipo de estratégia de formação.

A demonstração é um meio de ilustração das indicações práticas ou formulações teóricas particulares realizadas durante todo o processo de formação. Para além da sua função ilustrativa, este tipo de procedimento assume uma função volitiva determinante.

De facto, na aprendizagem adulta, como noutros escalões etários, a modelação é um importante factor de motivação.

Ambos os procedimentos permitem balizar com eficácia as imagens dos quadros de referencia ou sob os quais se deve desenvolver a supervisão.

Os Painéis de discussão contam de formas estruturadas de debates e de resolução de situações-problema desenvolvidas em colectivo e entre pares (professores com um mesmo estatuto) que possibilitam: a análise de assuntos teóricos fornecidos na formação; a exposição e discussão de problemas sentidos pelos professores na sua prática quotidiana; e a análise de dados de registo sobre a prática de formação.

Como base de discussão devem ser utilizados procedimentos que auxiliem a estruturação das ideias de cada um dos intervenientes. A elaboração de fichas de trabalho com perguntas concretas ou com textos alusivos à temática da formação, o visionamento de imagens vídeo-gravadas para comentar assuntos da actividade profissional, são exemplos de formas que permitem estruturar o debate a desenvolver.

Este tipo de debate deve decorrer em duas etapas: a) um momento inicial, de cariz exploratório, para análise dos diferentes pontos de vista dos intervenientes; e b) um momento terminal, de conclusão e síntese, que deve caracterizar-se pela procura do consenso ou, na sua impossibilidade, na fundamentação das divergências de opinião, considerando as ideias analisadas.

A Autoscopia é uma actividade de análise e reflexão individual sobre um determinado assunto ou episódio da formação, que pode ir da clarificação do problema que dá origem ao processo da formação até à consciencialização de sentimentos e ideias referentes ao conteúdo ou processo de formação, passando pela análise e avaliação individual dos dados de registos sobre a prática de formação. Esta actividade deve culminar no registo escrito sistematizado e pode recorrer, com vantagem, à utilização de meios audiovisuais. A Autoscopia é um tipo de experiencias de formação que permite ao formando realizar a preparação ou conclusão da actividade desenvolvida em outras experiencias de formação com a prática de ensino ou a entrevista. Porque é uma actividade centrada na reflexão sobre ideias ou competências do próprio formando, contribui directamente para desenvolvimento e consolidação de uma percepção mais concreta e realista sobre as capacidades e potencialidades pessoais no domínio tratado na formação.

O Estudo Autónomo é uma actividade individual de consulta a publicações da especialidade relacionadas com os assuntos abordados ou problemas detectados na formação, que deve culminar em registos sob forma de recensões bibliográficas, fichas de leitura ou arquivos temáticos.

Esta consulta pode tomar como objecto vários tipos de documentação. O estudo de legislação-decretos-lei e documentação afim - programas, avaliação, instalações e outros assuntos sobre a actividade docente incremento sobretudo o desenvolvimento do conhecimento do formando face ao enquadramento institucional da sua actividade profissional. A consulta de obras e e a realização de sínteses sobre perspectivas pedagógicas ou indicações metodológicas contribuirá para a consolidação do quadro de

referências teórico dos formados. A análise de textos sobre pesquisas realizadas no âmbito do ensino, da escola, da aprendizagem, etc., favorecera o incremento do seu espírito investigativo.

Independentemente do tipo de documentação consultada, esta actividade contribui para a criação e desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita e raciocínio de análise e síntese de assuntos associados a formação.

A Entrevista ou Conferencia é uma actividade que tem por base a troca de opiniões (discussão) entre o formando e o formador com vista a clarificação do conhecimento, sentimentos, valores e comportamentos que caracterizam a atitude e a capacidade do formando face ao conteúdo da formação, nas diferentes etapas de evolução. Este tipo de experiência, é focada nos desafios da formação e tem por objectivo formalizar as decisões relativamente a organização e avaliação deste processo.

A Entrevista pode assumir várias características, podendo ser mais atingida e baseando-se, para o efeito, num conjunto de questões previamente determinadas pelo formador, ou não-dirigida, centrada nos assuntos que os formando, de uma forma livre e a seu critério, coloca para análise e discussão. A opção pelo tipo de entrevista a utilizar depende do objectivo com que é utilizada. O tipo de entrevista dirigida e estruturada adequa-se a uma intenção de inquirição dedutiva, quando se quer conhecer a opinião ou o conhecimento do formando sobre um assunto específico pré-determinado. Ao contrário, a entrevista não dirigida serve propósitos de inquirição indutiva quando se procura determinar as preocupações, nível de reflexões e os apoios pedidos pelo formando.

Um conjunto de outras duas estratégias permite promover a capacidade técnica de intervenção do professor: Micro-ensino e Ensino em contexto real.

Micro-ensino e Ensino em contexto real, estes dois tipos de experiências de formação contribuem, directamente para a aprendizagem de procedimentos técnicos de ensino e desenvolvimento da capacidade de intervenção pedagógica. Constituem também momentos privilégios para desenvolver a capacidade de decisão interactiva.

As diferenças que se encontram entre ambos tem apenas a ver com a complexidade do contexto em que o treino ou exercitação se verificam.

No caso do ensino em contexto real trata-se de proceder a condução de um momento de ensino-aprendizagem, enquadrado numa unidade de ensino, realizado num espaço concreto de uma escola, com uma duração de pelo menos um tempo lectivo, utilizando os recursos normalmente disponíveis e desenvolvido com uma turma pertencente a escola.

Este tipo de contexto deverá ser utilizado sempre que possível, excepto nos casos em que possa vir a manifestar-se prejudicial a consecução dos desafios simplificação.

Esta simplificação deve ocorrer a partir da redução da quantidade e complexidade dos diferentes elementos em presença na sessão de ensino. Assim pode proceder-se a redução da quantidade e complexidade dos conteúdos a ensinar, a redução do tempo de aula e do espaço utilizado, a redução do efectivo de alunos, etc. Em qualquer caso, o

recurso ao Micro-ensino deve assumir um carácter transitório, como forma de treino para implementação de procedimentos de intervenção pedagógica que deverão, posteriormente, ser utilizados em contexto real.

Um terceiro grupo de estratégias de formação visa desenvolvimento da capacidade de análise, diagnóstico e prescrição da intervenção pedagógicas. Referimo-nos a Observação Pedagógica e ao Ensino em Pares.

O ensino em pares consta de um trabalho de colaboração mútua entre dois formandos, com base na observação e crítica recíproca face a actividade desenvolvida nos diferentes períodos de formação: diagnóstico de problemas e dificuldades, planeamento da formação prática de ensino e avaliação e controlo da prática. Esta actividade deverá ser estruturada para que cada formando passe, alternadamente, pelos papéis de supervisor e de supervisionado: a intervenção do formador deverá considerar a necessidade de preparar cuidadosamente as tarefas a desempenhar por cada um dos formandos evitando depois interagir directamente com o formando que assume o papel de supervisionado. Eventualmente, o formador pode estimular indirectamente (a partir de um processo de descoberta guiada) o formando supervisor a aperfeiçoar a forma como desempenha o seu papel.

A observação pedagógica serve, sobretudo, objectivos de diagnóstico de necessidades e de controlo da qualidade da formação didáctica, assumindo, em ambos, um papel nuclear.

A observação pedagógica consiste na recolha de informações sobre manifestações observáveis das situações educativas – portanto em situações de prática de Ensino – conduzidas pelo próprio ou por um par seu, utilizando sistemas de registo cujo grau de estruturação pode ser variável. Seja qual for o nível de estruturação dos instrumentos utilizados para a observação, é importante garantir o rigor e objectividade da informação recolhida. Neste âmbito, é muito importante superar a ideia de que o processo de observação tradicionalmente utilizado – olhómetro – é suficiente para uma recolha de informações sobre a formação.

A supervisão pode adoptar estilos muito diferenciados e recorrer a estratégias diversificadas, entre as quais, geralmente, incluem a observação de aulas e reflexão, planificação conjunta de aulas ou oficinas para professores iniciantes (Grant e Boerr, 2009).

4.3. Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão

A prática pedagógica, a supervisão, a observação e a reflexão são elementos do mundo da pedagogia cujas conexões, entre elas, não permitem falar de um sem abordar o outro. Os elementos observação e a reflexão aparecem intimamente ligadas no contexto da supervisão da prática pedagógica/estágio pedagógico.

As estratégias de supervisão designadas de Painel de discussão, Autoscoopia, o estudo autónomo e a entrevista desenvolvem a capacidade de reflexão.

De acordo com Estrela (1994), o professor para poder intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.

Considera-se que a reflexão é um componente da prática pedagógica. Ela é o exercício fundamental do pensamento do professor, enquanto que a supervisão é uma estratégia de pôr as pessoas a pensar. A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui, necessariamente, a observação.

Com a reflexão, pretende-se que o formando seja capaz de assumir, de forma fundamentada e construtiva, procedimentos reflexivos, tanto relativos ao trabalho desenvolvido por ele, como relativamente, ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

Geralmente, nas práticas pedagógicas/estágio pedagógico, considera-se fundamental que o formando analise e reflecta sobre acção por si desenvolvida, analise e participe, de forma critica e construtiva, na reflexão sobre a acção desenvolvida pelos colegas e que fundamente as suas análises e reflexões.

O cumprimento destas tarefas pressupõe a realização, não só, da actuação mas, também, da realização de um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem, isto é, impõe a realização da observação, com a finalidade de, posteriormente, proceder a uma análise do processo e a reflexão sobre ela.

É óbvio que o processo de supervisão implica momentos de prática sejam eles de exercitação ou de investigação. A análise do contributo destes momentos para a superação das dificuldades manifestadas pressupõe que se proceda a recolha da informação sobre a forma como estes ocorreram. Esta tarefa implica a utilização da observação, que é, seguramente, o instrumento de recolha de dados mais utilizado nas práticas pedagógicas/estágios pelos supervisores.

Pensamos que análise das informações colhidas na observação tem como fim a superação das dificuldades manifestadas. Isso pressupõe a realização de sessões de reflexão. O aluno/estagiário deverá reflectir sobre as suas observações, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos seus colegas estagiários; reflectir sobre esses dados autoavaliando-se de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas. Isto quer dizer que, as informações recolhidas através da observação são submetidas a uma apreciação conducente a tomada de decisões que podem implicar a reestruturação do plano da prática pedagógica/estágio ou, simplesmente, reforçar as decisões inicialmente definidas.

Por outro lado, havendo opiniões que consideram a supervisão como sendo a monitorização da prática pedagógica, significa que esta tem como fim fundamental o desenvolvimento da capacidade de observação e da reflexão dos formandos. Por outras palavras, podemos dizer que, face ao exposto, facilmente, podemos então compreender a forma como a supervisão da prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da capacidade de observação e da reflexão dos seus diferentes intervenientes.

Com base nestes pressupostos, somos da opinião que a prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão são inseparáveis nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Os principais intervenientes da prática pedagógica interagem através da observação e reflexão.

4.4. Estratégias de formação de professores

Habitualmente, a formação de professores tem apelado à utilização de estratégias de formação cujo impacto nos professores se revela contraditório com os princípios e regras que devem nortear a sua actividade profissional:

Exemplo disso é o facto de, ao nível da formação teórica, ser privilegiada a técnica da prelecção, cujos efeitos imediatos se sintetizam na remissão dos professores em formação a uma atitude passiva e crítica de recepção de informação. Esta opção é, normalmente, complementada por uma “largada” dos formandos nas actividades profissionais em que muitos foram recentemente formados, sem que para o efeito se determinem as necessárias actividades ou tarefas de indução a desenvolver e o respectivo sistema de acompanhamento por parte dos formadores. Particularmente no caso de formação inicial, estes tipos de experiências de formação podem criar condições de exacerbamento do designado choque de realidade (Veenam, 1989) que se traduz pelo sentimento de que, perante a complexidade da realidade de ensino, o essencial do que os futuros professores terão aprendido durante a sua formação inicial, pouco os ajuda a ultrapassar as dificuldades com que se confrontam no seu dia-a-dia profissional (Carreiro et al., 1996: 6).

Estes autores enfatizam que o planeamento da formação consta da tomada de um conjunto de decisões que define a natureza dos diferentes momentos de actividade para a satisfação das necessidades de formação e permite estabelecer a sequência do desenvolvimento da sua implementação. São de opinião que a indagação, a investigação-acção, a discussão em grupo, a análise do ensino, estudo de casos, etc., são estratégias e procedimentos que isoladas ou combinadas podem contribuir para concretizar objectivos de formação de professores.

Na óptica deles, o primeiro aspecto a decidir na determinação da estratégia geral de formação é o escalonamento temporal dos períodos dedicados a satisfação das necessidades identificadas. O escalonamento temporal dos ciclos de formação depende de dois factores: o tempo disponível para toda a formação e a duração previsível de cada ciclo formação.

Defendem ainda que, após esclarecer as características de cada um dos momentos de formação, é necessário dar-lhes uma ordem (uma sequência). A disposição temporal das diferentes experiências formativas dentro de cada ciclo não pode ser aleatória, ela deverá obedecer ao contributo recíproco das experiências entre si. Prosseguem, sublinhando que, depois de inventariar quantas e quais as técnicas de formação, é necessário definir o seu conteúdo. Sublinham que esta decisão pode tomar-se facilmente a partir da resposta a questões como: o que é necessário fazer? Com que preocupações? Durante quanto tempo? Em que condições?

Nós entendemos que o sistema educativo constitui o quadro referencial indispensável, não só, à concepção e elaboração de currículos e programas de formação mas, também, para às opções estratégicas, na medida em que fornece os princípios orientadores de filosofia e política educativa, propõe as finalidades gerais da educação, apresenta a sua organização geral e define as suas características estruturais ou as variáveis críticas do sistema.

Os autores Joyce & Showers, (1988) nos dizem que a investigação demonstra que o treino e a exercitação constituem processos importantes e consequentes para ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades dos professores; e que tanto os futuros como os professores em serviço podem ser excelentes alunos.

4.4.1. Observação como estratégia de formação de professores

No campo da investigação como no da formação de professores, a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação (Vieira, 1993). Esta autora fala na generalização de uma crença no observável entre professores e os investigadores. A observação de aulas, tarefa tão promissora quanto complexa, é hoje, plenamente, aceite como estratégia de investigação e de formação de professores.

Estrela (1994) é de opinião que o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes

Segundo este autor, só observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida.

Embora possa ser considerada como parte integrante da supervisão, assume características tão específicas e um papel formativo tão relevante que a consideraremos, aqui, como área autónoma, inclui aspectos relativos as finalidades, objectos e formas de observação da prática pedagógica, os quais devem constituir objecto de reflexão e experimentação na formação de professores. Relativamente a eles, o supervisor adquire/desenvolve competências (atitudes, saberes e capacidades) e desempenha funções através das quais manifesta essas competências (Vieira, 1993: 81).

Para além de permitir desenvolver o conhecimento sobre as características pessoais de ensino e do seu impacto sobre a actividade de aprendizagem, a observação também contribui para o desenvolvimento da capacidade preceptiva do professor relativamente à dimensão interactiva do ensino. O exercício de olhar para uma situação educativa e representá-la nos seus diferentes pormenores, permite

desenvolver a capacidade de discriminação e, portanto, de diagnóstico da actividade de ensino e aprendizagem (Carreiro et al. 1996: 6).

Relativamente à observação e análise de aulas, actividade central da formação de professores, salientemos, com base nas ideias de Vieira (1993) algumas das suas vantagens, problemas, condições e formas de concretização.

As vantagens da observação de aulas, segundo este autor, residem, principalmente, nas potencialidades que oferece face aos objectivos de uma formação de tipo reflexivo:

- ✓ Consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e as concepções que a determinam;
- ✓ Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da sua prática;
- ✓ Confronto de práticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
- ✓ Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);
- ✓ Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem determinado em função dos objectivos e necessidades de formação do professor.

Apesar destas vantagens, importa salientar alguns problemas associados à observação de aulas, nomeadamente:

- ✓ Focalização excessiva no professor;
- ✓ Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
- ✓ Descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecedida de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação);
- ✓ Ausência de uma orientação para observação (indefinição do enfoque e das formas);
- ✓ Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
- ✓ Tendência do observador a impor o seu ponto de vista;
- ✓ Reacções adversas do professor à presença do observador;
- ✓ Reacções adversas dos alunos à presença do observador.

De acordo com Estrela (1994), em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamento e da atitude do professor em formação.

O emprego da observação, segundo este autor, tem revestido duas formas essenciais que importa distinguir:

1 - Observação sobre o futuro professor

Nesta forma de observação a crítica da lição dada pelo estagiário na presença dos seus colegas e do professor orientador constituía uma das técnicas de formação mais usadas nos sistemas tradicionais. Crítica assente numa observação espontânea, muitas vezes destituída de critérios, assumia um aspecto impressionista e subjectivo. A eficácia dessas críticas era comprometida pelas atitudes de defesa do estagiário que tinha consciência da sua subjectividade quando não da sua arbitrariedade.

2 - Observação feita pelo futuro professor;

Neste caso a observação de situações educativas continua a ser, na ótica daquele autor, um dos pilares das formações de professores, no entanto, as perspectivas actuais da sua utilização implicam uma ruptura metodológica em relação à observação da lição – modelo praticada nos sistemas tradicionais. Baseando-se estes na imitação ou impregnação de modelos, a assistência às aulas de um ou vários professores experimentados constituía, naturalmente, uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes. Observação espontânea, não requerendo treino prévio do observador, deixava o estagiário entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores. Com efeito, é duvidoso que a formação teórica recebida (quando existia) assegurasse ao jovem aspirante a professor a capacidade de identificar os fenómenos ocorridos e detectar as suas relações ou lhe permitisse situar – se criticamente face aos modelos em presença.

Para isso, a observação poderá ajudar o professor a:

- ✓ Reconhecer e identificar fenómenos;
- ✓ Apreender relações sequenciais e causais;
- ✓ Ser sensível às reacções dos alunos;
- ✓ Pôr problemas e verificar soluções;
- ✓ Recolher objectividade a informação, organizá-la e interpretá-la;
- ✓ Situar – se criticamente face aos modelos existentes;
- ✓ Realizar a síntese entre teoria e pratica.

4.4.1.1. Formas de observação

Quivy & Van (1988), no seu manual de investigação em ciências sociais, disse-nos que a observação participante do tipo etnológico é, logicamente, a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva.

De acordo com Vieira (1993), uma forma de objectivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objectivos de observação e identificar categorias de análise dos eventos observados, implicadas a priori ou a

posteriori. Trata-se de estruturar a observação, de lhe conferir uma orientação específica, a qua pode assumir diferentes graus de flexibilidade e de focalização. Quanto a focalização, podemos ter uma observação global ou focalizada, respectivamente centrada na aula em geral ou em aspectos particulares da mesma. Quanto a flexibilidade, esta autora salienta três tipos de observação estruturada:

1. Observação por sistemas fixos de categorias – caracteriza-se pelo recurso sistemático do observador a um sistema rígido de categorias, estabelecendo a priori para a classificação do que é observado; assumindo uma postura marcadamente analítica, o observador impõe à realidade uma forma de estruturação da mesma, que aceita como válida para os seus objectivos; os dados que obtém podem ser sujeitos a um tratamento qualitativo e quantitativo.
2. Observação de tipo etnográfico – caracteriza-se, fundamentalmente, pela rejeição de categorias apriorísticas e pela adopção de uma postura exploratória do observador face à realidade que observa; permeável ao que acontece, o observador evita decidir antecipadamente o que é relevante numa dada situação, relegando essa decisão para uma fase posterior, onde procura confrontar as posições e interpretações dos diferentes intervenientes na situação observada, não existem preocupações de quantificações nem de generalizações dos dados obtidos.
3. Observação “ad hoc” , segundo Vieira (1993) caracteriza esse tipo de observação como flexível e eclética; a designação indica que se trata de uma observação com uma finalidade específica (qualquer que seja essa finalidade) e a regra principal a cumprir consiste em adaptar sempre as formas de observação aos objectivos de observação, rejeitando-se a adopção de qualquer sistema rígido de categorias; o observador assume uma postura interpretativa de descoberta de aula, procurando identificar áreas problemáticas e definir instrumentos de observação em função dessas áreas; os dados recolhidos, de natureza qualitativa, constituem a base de reflexão sobre as áreas identificadas; mais do que os dados em si, interessa a reflexão que eles motivam.

No caso de Smith (1971), citado por Estrela (1994), a observação participante situa-se, preferencialmente, num plano de observação-acção, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador. Para Wilson (1977) a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos a partir das diversas significações que os participantes na acção lhe conferem.

Estrela (1994) considera observação naturalista como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana. Acrescenta que neste caso o comportamento não constitui objecto de um controlo experimental.

A observação torna-se sistemática quando: a) – é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; b) – são utilizadas técnicas rigorosas suficientemente bem definidas para serem repetíveis.

3 – Quanto ao campo de observação:

Para este autor o comportamento molar ocorre no campo cognitivo do sujeito e é dirigido para determinada finalidade. Os componentes molares correspondem a “acções” como por exemplo passear com alguém, ir ou vir da escola, etc. Os componentes

moleculares referem-se a comportamentos específicos, constitutivos de padrões (gestos, manipulações, etc).

Entretanto, na óptica De Landsheere (1979), a diferença entre a perspectiva molar e a perspectiva molecular é relativa. Por exemplo, opõe – se a compreensão da palavra (molar) à compreensão da palavra (molecular)”. Acrescenta também o autor que, “na maior parte das vezes, a investigação pedagógica é molar”.

Vantagens e limitações da observação segundo Estrela (1994):

a) Vantagens

- ✓ Possibilita estudar directamente uma ampla variedade de fenómenos.
- ✓ Permite a coleta de dados de um fenómeno.
- ✓ Permite que a recolha de dados seja feita em situações comportamentais típicas registando – se o fenómeno exactamente como ela ocorre.
- ✓ Admite a associação com outras técnicas de abordagem, tais como entrevistas, questionários, registos já existentes etc.
- ✓ Exige menos do individuo observado do que outras técnicas, por não depender de determinadas capacidades (de ouvir, de falar, de escrever, de descrever, de ver, de lembrar) e de sua disposição em colaborar activamente no processo.
- ✓ Possibilita a quantificação dos dados oriundos do processo, ainda que em determinadas situações isto não seja necessário.
- ✓ Permite a emergência de dados relacionados com comportamentos espontâneos surgidos durante a observação do fenómeno.
- ✓ Possibilita o registo dos acontecimentos simultaneamente com sua ocorrência espontânea.
- ✓ Aplicação sem necessidade do uso de instrumentos ou de materiais especiais.
- ✓ Estuda os fenómenos, na medida do possível sem intermediário, o que diminui a probabilidade de distorção por parte dos informantes

b) Limitações

- ✓ A ocorrência espontânea de um fenómeno, muitas vezes não pode ser predita, o que torna período de espera prolongado e emocionalmente exaustivo.
- ✓ A observação é limitada pela duração da ocorrência do fenómeno. A velocidade com qual ocorrem alguns acontecimentos ou eventos algumas vezes dificulta ou até mesmo impede a realização da observação.
- ✓ Algumas ocorrências ou eventos não são acessíveis à observação directa. Determinados comportamentos ocorrem numa situação tão privativa que fogem a oportunidade da observação directa, por parte de um estranho.

- ✓ Apresenta alguns problemas, no que concerne às amostragens temporal e categórica.
- ✓ O resultado das observações pode variar segundo diferentes comportamentos manifestados pelos indivíduos observados.
- ✓ É de todos os processos o mais sujeito a erros de percepção e tendenciosidade.
- ✓ Algumas vezes o observador é levado a generalizar conclusões, baseando-se em causas falsas.

4.4.2. Reflexão como estratégia de formação de professores

Sobre esta matéria, Stenhouse (1984) enfatiza que as idéias educacionais somente podem expressar o seu verdadeiro valor ao tentar traduzi-las em prática, e isso só pode fazer os professores que pesquisam sua prática e que se guiam com as próprias ideias.

È também relevante, no contexto desta problemática lembrarmo-nos que Elliott (1993) define a pesquisa-ação como " estudo de uma situação social para tentar melhorar a qualidade da acção em si.

Imbernón (2006) assegura que “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre a própria prática docente com o objectivo de aprender a interpretar, compreender e reflectir sobre a realidade social e a docência”.

A formação reflexiva, neste sentido, segundo Candau (1997), deve articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente que incluem os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

Não é por acaso que Freire (2002) defende que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Ele sublinha que, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Isso significa que o processo formativo, na óptica deste autor, deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, através de projectos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, são indicados como metodologia para formação, os seguintes dispositivos: o estudo compartilhado; o planeamento e o desenvolvimento de acções conjuntas;

A formação terá, prossegue este autor, como base uma reflexão do sujeito sobre sua prática, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Cunningham (1998) realça que a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos constituem um domínio no qual se passa

em revista a sua planificação e realização. Através desta análise determina-se o grau de realização dos objectivos, das intenções educativas e metodológicas e, inventariam-se os resultados mensuráveis da acção de aprendizagem dos alunos. Enfatiza que a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exacta do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. Simultaneamente, afirma-se como condição decisiva para a qualificação da actividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino.

Ele prossegue, sublinhando que, por motivos de tempo, nem sempre é se poderá realizar, após cada aula, uma reflexão escrita minuciosa e uma análise dos resultados alcançados pelos alunos. Porém é errado renunciar completamente a actividade de reflexão, dado que os resultados desta desaguam na preparação da futura aula – reformulando assim o projecto do plano de ciclo de acordo com a situação real de rendimentos e comportamentos.

Vieira (1993) diz-nos que uma formação de natureza reflexiva valoriza o conhecimento, a experiência e o sistema apreciativo prévios do sujeito como ponto de partida para aquisição e o desenvolvimento de atitudes, saberes e capacidades.

No entendimento de Olímpio (1987), sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da actividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.

Este autor advoga ainda que sem uma reflexão posterior acerca das aulas sem uma avaliação crítica do próprio trabalho verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspectos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização.

Ele prossegue, defendendo ainda que a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização. Através desta análise determina-se o grau de realização dos objectivos, das intenções educativas e metodológicas, inventaria os resultados mensuráveis da acção de aprendizagem dos alunos.

Inspirando-se em Dewey (1933) e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, Schon (1983, 1987) citado em Alarcão e Tavares (2003) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação de professores.

Nesta linha de pensamento, Stenhouse (1975) sublinha que o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem. Elliott (1998) desenvolve a ideia de pesquisa-ação, como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor.

Segundo Marcelo (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e

propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua actividade profissional. “Considera-se o professor como um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática”.

Sobre este assunto, Freire (2002) afirma que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ainda no que tange a esta matéria, Giroux (1997) disse que, nesta direcção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e activos.

No dizer de Alarcão e Tavares (2003) uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reactiva, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através dessa atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, e que a escola será capaz de agir adequadamente, que o mesmo é dizer, agir em situação e será aquilo que Smyth (1994) citado por eles designa como um “inquiring kind of place”.

Uma escola reflexiva, no ponto vista destes autores, pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-se no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro.

Ao adoptar uma perspectiva de acção reflexiva, escola, enquanto espaço de actividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, aos professores e funcionários bem como aqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola. A escola reflexiva assenta o seu desenvolvimento num projecto institucional vivo que, para além de conceber no papel, realiza na acção e avalia nos seus processos e resultados. A escola é, ela mesma, um projecto, cujo grande objectivo é a formação de novos cidadãos.

Baseado nos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000) e Alarcão (2003) foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na acção; a reflexão na acção; a reflexão sobre a acção; e a reflexão para a acção. Aqui se entende por acção toda actividade profissional do professor.

O conhecimento na acção é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da actividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas acções quotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na acção é a reflexão desencadeada durante a realização da acção pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na acção. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contacto com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interacção com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a acção e para a acção é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na acção.

A reflexão sobre a acção é a reflexão desencadeada após a realização da acção pedagógica, sobre essa acção e o conhecimento implícito nessa acção. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a acção.

A reflexão para a acção é a reflexão desencadeada antes da realização da acção pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planeamento da acção que será desenvolvida.

Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

Numa perspectiva reflexiva da formação contínua do professor, Elliott (2000) destaca que os problemas no contexto escolar não são idealizados, moldados e estabelecidos de uma perspectiva externa, mas sim interna e que através da reflexão de suas acções, os problemas são reconstituídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados no quotidiano da sala de aula. Para Dewey (1933) citado por Alarcão (1996) a reflexão é 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, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que, acrescenta este autor, ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Na sequência de fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano, racional por natureza, se revalorizam hoje os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a meta cognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a meta comunicação

como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem (Alarcão, 1996: 95).

Na óptica desta autora, formar professores que simultaneamente estejam predispostos a reflectir e sejam capazes de o fazer – sobre as origens, propósitos e consequências das suas acções, bem como sobre os constrangimentos materiais e ideológicos existentes nas salas de aula, nas escolas e nos contextos sociais em que o seu trabalho ocorre parece constituir a resposta às características que a sociedade actual apresenta. A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui, necessariamente, a observação por parte de um colega (directa ou diferida) Este processo tem sido denominado de diferentes formas: apoio profissional mútuo, mentoria, “feedback” de colegas, supervisão de colegas ou supervisão clínica. O supervisor, colega ou observador dá concelhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez.

Ela prossegue, dizendo que, no passado recente, dois movimentos no mesmo sentido, embora em campos diferentes. Refiro-me ao movimento do professor reflexivo que, em relação aos alunos, tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. Em ambas as abordagens se dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido.

Salienta ainda que, a reflexão emerge como um imperativo de formação de professores, tendo em conta as necessidades educativas da sociedade actual, em constante mudança. É tempo de abandonar a concepção de uma formação-aprendizagem à qual se podem aplicar “receitas” e soluções já prontas. Só uma formação que desenvolva a capacidade de análise do professor o pode ajudar a adaptar-se a qualquer situação nova.

Ela advoga ainda que os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. Na sua perspectiva o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrata de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica.

No dizer desta autora, o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. Quer isto dizer, que os processos de formação de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do

saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efectivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, como vimos na definição apresentada no início. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador. Analisando a temática do docente como profissional reflexivo, Contreras (2002) enfatiza o fato de que houve mais uma difusão do termo reflexão do que uma concepção concreta sobre a mesma. Segundo este autor, a reflexão inserida na epistemologia da prática, enquanto reflexão-na-acção, requer uma contextualização histórico-crítica da acção docente, considerando-se as condições históricas e sociais em que foram construídos os modos de compreender a prática educativa.

A perspectiva que compreende o docente como prático-reflexivo considera a atividade docente como profissão. O profissional realiza ações intelectuais, no interior da sua profissão, autonomamente. Assim, o professor, através da reflexão sobre sua prática, na ótica de (Schön, 1992), vai elaborando um saber da experiência em evolução (Tardif, 2002). O estágio supervisionado geralmente forma o prático.

O professor ao redigir a sua reflexão, é óbvio que confronta-se com a realidade vivida, podendo tal confronto constituir um momento estruturante do processo ocorrido, permitindo-lhe caminhar para níveis cada vez mais complexos de desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão emerge como um imperativo de formação, tendo em sa necessidades educativas da sociedade actual, em constante mudança, onde os conflitos de toda a ordem fervilham também no espaço educativo.

Na opinião de Estrela (1994), cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência de “skills” técnicos para o controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objectivos educacionais.

O elemento reflexão é hoje a tônica do discurso sobre as finalidades educativas, quer nos ocupemos delas ao nível da formação dos alunos, dos professores ou dos supervisores. Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de ser, do saber e do agir, a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo (Vieira, 1993: 19).

Os estudos indicam que a observação de aulas, o trabalho de projecto e a investigação-acção são estratégias que promovem a reflexão. Por isso, defendemos a ideia de que a reflexão surgiu como elemento fundamenta dos programas de formação de professores. A reflexão conjunta sobre formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão constitui uma condição indispensável a uma maior abertura e

negociação entre os participantes e da reconstrução das suas concepções e práticas de formação.

4.4.3. A investigação como estratégia de formação de professores

Estrela (1994) é de opinião que a iniciação do professor-aluno na investigação científica e a sua participação activa na elaboração dos métodos de pesquisa constituiriam o suporte principal para a concretização das estratégias de formação mais adequadas aos objectivos visados. Investigação pedagógica exercida em situações do real quotidiano e subordinada a perspectivas explicativas do comportamento decorrentes da aceitação de um modelo que torne possível compreender o homem como um sistema aberto. Este autor supõe que a utilização da investigação como estratégia de formação originará, no professor-aluno, uma atitude pedagógica caracterizada pela objectividade, flexibilidade e abertura à realidade. Essa atitude manifestar-se-á tanto no plano da opinião, como no plano do comportamento.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação, tradicionalmente, é categorizada em dois tipos:

- ✓ Investigação fundamental – visa aumentar o nosso conhecimento geral;
- ✓ Investigação aplicada – visa produzir “resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação”.

As duas modalidades são utilizadas no campo educativo, podendo uma complementar a outra, com o objectivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar.

Uma das modalidades da investigação aplicada, no entender de Bogdan e Biklen (1994) é a investigação-acção, cujo objectivo é promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo. A mudança é uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois, são eles que vão viver com ela.

A investigação-ação é estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade das ações que nela se desenvolvem (Elliott, 2000). Para ele, o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática e a partir dela, gerar conhecimentos, cuja produção e utilização são subordinados a esse objetivo. Esse processo acontece em grupos, nos quais as pessoas partilham seus valores visando modificar as circunstâncias em que se encontram, bem como a si próprias.

Em sala de aula, a investigação-ação realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Para implementá-lo, os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que eles atuam (Stenhouse, 1998).

Cohen e Manion (1994) consideram que, as várias fases do processo de investigação-acção devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc.). É esta observação rigorosa de situações e factos que permite efectuar modificações, reajustamentos, redefinições, mudanças de direcção.

A essência da investigação-acção em educação está no fato de que em seu núcleo sempre existe uma acção que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores (Stenhouse, 1998).

Os estudos evidenciam a existência de um largo consenso à volta da ideia de que a teoria e prática são necessárias à construção do conhecimento e que o modo de interdependência e de articulação entre ambas é que é objecto de visões totalmente diversas. Sobre esta matéria, Fenstermacher (1982) pensa que há três modos fundamentais de se estabelecer a relação entre a teoria, a investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e, por outro lado, a prática profissional:

- ✓ Através de regras de natureza imperativa que a teoria impõe à prática;
- ✓ Através de evidências cientificamente demonstradas que contrariam as crenças e as teorias implícitas dos professores;
- ✓ Através de esquemas (ou seja, de representações conceptuais) dos fenómenos educativos que podem levar os professores a ver o seu trabalho de outra maneira.

O terceiro destes modos é o que melhor pode representar uma relação profícua entre teoria e prática na acção profissional dos professores, essa é opinião defendida por muitos autores.

Se, como disse Stegmuler (1973), os indivíduos, no seu dia-a-dia, elaboram, como cientistas, teorias sobre a sua própria acção e sobre o comportamento das coisas, aplicam e testam estas teorias nas suas actividades, revendo-as, se necessário. Nessas teorias, prossegue o autor atrás referenciado, as hipóteses são organizadas de forma interdependente, com uma estrutura de raciocínio correspondente à estrutura nas teorias científicas.

Partindo deste axioma, concluímos que a investigação como estratégia de formação de professores pode ser de pertinência incontornável, já que a formação do docente para escola dos tempos que correm deve ser, necessariamente, reflexiva. Pois, um professor reflexivo é um indivíduo que elabora teorias próprias em torno dos problemas que ele próprio equaciona as soluções. Face a esta realidade, o tornam imprescindíveis conhecimentos sobre as metodologias de investigação.

3ª PARTE

CAPITULO III

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO – CONCEITO E FUNDAMENTOS

Turato (2003) considera método como sendo um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem na explicação ou na compreensão dos constituintes do mundo.

Para Hegenberg (1976), método é o "caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado".

Quivy & Campenhoudt (1992) utilizam o termo método como um “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações destinado a testes hipóteses de investigação”. Neste caso, percebe-se uma “confusão” na tradução do termo em inglês *methods*, que é possível identificar através da sua conceituação. O conceito de método é passível de gerar confusão, uma vez que remete também ao conceito de instrumento. Já o termo técnica é referido por estes autores como procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos, utilizados no âmbito da aplicação prática de um método.

Por outras palavras e segundo Galego & Gomes (2005), método pode ser definido como “processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objectivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível. Trata-se pois de uma acção planeada baseada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos, podendo comportar um conjunto diversificado de técnicas”.

Galego & Gomes (2005), por sua vez, definem a técnica “como a minuciosidade de cada um dos procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas”. Estabelecem um paralelismo entre estratégia de recolha de informação e método enquanto se referem a instrumento recorrendo ao termo técnica.

Segundo Turato (2003), para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objectivos da investigação que queremos levar a cabo.

Para João (2009) os métodos de investigação traduzem e harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações de uma investigação. Decorrentes das questões colocadas, certas investigações implicam uma descrição dos fenómenos em estudo, outras, uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos. Os dois métodos de investigação que concorrem para a procura deste tipo de respostas são: Método quantitativo e o método qualitativo.

Na perspectiva deste autor, a ciência em geral e as ciências humanas em particular para atingirem os objectivos de medição tendo em vista reproduzir e aplicar os conhecimentos julgados úteis e mesmo predizer os seus efeitos, utilizam o método científico. Este método, conforme visto anteriormente, define-se como sendo uma sequência de operações que dão resultados válidos, fiáveis e reprodutíveis. O método

científico comporta várias etapas que, na sua maioria, recorrem a métodos quantitativos ou estatísticos.

Woods (1996) é de opinião que é argumentável que adopção de determinado método de investigação seja uma mera questão de adequabilidade ao objectivo. Contudo, observou, citando Gusfield (1990), que as perspectivas dos sociólogos têm essencialmente, duas fontes:

- ✓ Estudos empíricos e teorizações
- ✓ Realidades pessoais

Ele esclarece que a primeira é, regra geral, explicitada e a segunda escondida. Defende ainda que as realidades pessoais podem ser de primordial importância, tanto para escolha e orientação da investigação como para o investigador. Fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios. Ele assevera que isso não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do self que compreendemos o mundo. Por sua vez, ele prossegue, as descobertas que fazemos reflectem-se no self, que afecta a investigação, e assim sucessivamente.

Isso leva-nos a concluir que o conteúdo da investigação é, parcialmente, identificado pelos interesses e valores pessoais do investigador. O investigador não se encontra fora da investigação.

A investigação é contextualizada pelas situações e definições da situação, as suas actividades são construídas e interpretadas em processos distintos e o self do investigador está inevitavelmente imbuído nela. A flexibilidade, a necessidade de considerar a forma como a nossa própria participação a afecta, torna-se, portanto, uma exigência essencial (Woods, 1996: 57).

Relativa à metodologia de investigação, Camilo (2007) disse-nos que é uma evidência que a formação de professores e o ser professor tem considerado a investigação como fundamento de toda a sua construção e intervenção. Neste contexto, a investigação educacional na formação de professores tem sido objecto de vários olhares, uns mais “tradicionais”, outros mais “actuais”. Numa rápida análise, talvez possamos dizer que existem duas grandes tradições: uma influenciada pelas Ciências Naturais, emergindo daqui a dimensão quantitativa da investigação; outra sob o signo das ciências sociais, desabrochando daqui a dimensão qualitativa da investigação. Como se depreenderá, ambas as dimensões apresentam abrangências e limites nos seus campos de análise e intervenção, situação que veio contribuir para emergência do paradigma Teórico-prático hermenêutico como caminho “novo” e complementar aos paradigmas tradicionais.

É importante sublinhar que as perspectivas não são puras; chamam-se quantitativa ou qualitativa conforme o peso de cada um. Elas complementam-se;

É perfeitamente possível levar a cabo uma investigação de valor sem ter um conhecimento pormenorizado das diversas abordagens ou dos estilos de pesquisa educacional; porém, um estudo das diferentes abordagens dar-lhe-á uma ideia das várias formas de planear uma investigação, podendo, eventualmente, contribuir para

uma melhor compreensão das fontes. A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicado para um determinado contexto (Bell, 1993: 20).

Esta autora clarifica ainda que compreender as principais vantagens e desvantagens de cada abordagem pode ser uma ajuda na selecção da metodologia mais apropriada para o trabalho que tiver em mãos.

Com base nos pressupostos atrás descritos, vamos ver o essencial das características de abordagens quantitativas, qualitativas e o estudo de caso e as modalidades da sua utilização, neste estudo, mais adiante. Mas, antes vamos estudar as conexões das duas abordagens.

Para que a investigação seja eficaz, Alarcão e Tavares (2003) frisaram que ela precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante nos saberes dela resultantes. A metodologia de investigação-acção apresenta-se com potencialidades para servir esse objectivo. Esta metodologia tem três características importantes: a contribuição para a mudança; o carácter participativo, motivador e apoiante do grupo; o impulso democrático.

A investigação-acção tem múltiplas definições. Por exemplo, para Benne, Bradford & Lipptt (1964) definem-na como sendo uma aplicação da metodologia científica à clarificação e a resolução dos problemas práticos. Dizem-nos ainda que se trata de um processo de mudança pessoal e social planeada. Acrescentam ainda que, em ambos os sentidos, constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planeamento da acção e na avaliação dos resultados.

1.1. Diversidade de métodos quantitativos e qualitativos

Determinados autores nos dizem que nas ciências sociais os pesquisadores ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objecto de estudo que implique melhor compreensão do fenómeno. Embora possamos contrastar os métodos quantitativos e qualitativos enquanto associados diferentes visões da realidade não podemos afirmar que se oponham ou se excluam mutuamente como instrumento de análise:

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto a forma e a ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenómenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correcto afirmar que guardam relação de oposição (Pope e Mays, 1995: 42).

Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenómeno (descreve-lo e interpreta-lo); o autor poderia, também com explicar esse fenómeno, a

partir de seus determinantes, isto é, as relações denexo causal. Tais ponto de vista não se contrapõem, na verdade complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor, entendimento do fenómeno estudado.

Sobre os métodos quantitativos e qualitativos, Flick (2002) assinala que o debate, originalmente orientado para as posições epistemológicas e filosóficas, se deslocou progressivamente para questões práticas da investigação, como adequação de cada uma das abordagens. Wilson (1982), citado por aquele autor, fala do relacionamento das duas tradições metodológicas. As abordagens qualitativas e quantitativa mais do que métodos competitivos são complementares e a utilização de um método em particula deve antes de mais basear-se na natureza do problema a estudar. Autores tal como Mckinlay (1993, 1995) e Baum (1995), ambos citados pelo mesmo autor, defendem uma orientação semelhante para a investigação para a área da saúde pública. Sugerem que, a decisão a favor ou contra os métodos qualitativos ou os métodos quantitativos deve ser determinada, não por considerações de fundo, mas pela adequação do método ao assunto em estudo e às questões da investigação. Bauer e Gaskell (2000) referenciados pelo mesmo autor, salientam por exemplo, que é o grau de formalização e padronização que distingue as duas abordagens e não tanto a composição de palavras e números. Eles assinalam que na pesquisa de carácter quantitativo, entretanto, os processos de recolha e análise de dados são separados no tempo, a coleta antecede à análise; ao contrário da pesquisa qualitativa, em que ambos os processos se combinam, numa constante interacção dinâmica de retroalimentação e reformulação. Na ótica destes autores, os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação. Apesar de existir uma preponderância do quantitativo sobre o qualitativo, sendo a investigação qualitativa facilitadora da quantitativa, a investigação quantitativa também pode ser facilitadora da qualitativa, ou, ainda, ambas assumirem a mesma importância.

Estudos dizem que ainda não foi resolvido satisfatoriamente o problema da combinação da investigação qualitativa e da quantitativa. As tentativas de integração das duas abordagens acabam frequentemente nas opções “uma-depois-da -outra” (com preferências diferentes) em paralelo (com vários níveis de independência das suas estratégias) ou “dominância” (tambem com preferências diferentes). A investigação está frequentemente limitada ao nível do plano de pesquisa - o uso combinado de vários métodos, com níveis diversos de inter-relação entre eles. Por outro lado, continuam a existir diferenças nos dois processos de investigação, acerca da adequação dos planos de pesquisa e da forma correcta de avaliar os processos, os dados e os resultados. Continua em aberto a discussão sobre o modo de ter em atenção essas diferenças, na combinação das duas estratégias. Existem algumas questões-guia, no dizer de Flick (2002), para avaliar os exemplos de combinação da investigação qualitativa e quantitativa:

É atribuído um peso igual às duas abordagens (no plano de projecto, na relevância dos resultados e no julgamento da qualidade da investigação, por exemplo)?

As duas abordagens são aplicadas separadamente ou não efectivamente relacionadas? Muitos estudos, por exemplo, utilizam separadamente métodos qualitativos

e quantitativos, e a integração das duas partes refere-se simplesmente à comparação dos dois resultados, no final.

Qual é a relação lógica das duas abordagens? Simplesmente em série? Como? Ou não realmente integrados num plano de métodos múltiplos?

Quais são os critérios utilizados para avaliar a investigação no seu todo? É a perspectiva tradicional da avaliação que domina ou ambas as formas de investigação são avaliadas por critérios apropriados?

Ele conclui que responder a estas perguntas e tomar em consideração as suas implicações permite o desenvolvimento de modelos sensíveis à utilização pragmática e reflectida da investigação qualitativa e quantitativa.

1.2. Métodos quantitativos

No que tange aos métodos quantitativos, Bell (1993) defende que os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam as relações entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis.

Na pesquisa de carácter quantitativo, os processos de recolha e análise de dados são separados no tempo, a colecta antecede à análise; ao contrário da pesquisa qualitativa, em que ambos os processos se combinam, numa constante interação dinâmica de retroalimentação e reformulação. A este respeito, João (2009) diz-nos que, nos métodos quantitativos, a matemática surge como elemento essencial para se poderem medir os resultados. Por vezes, no dizer deste autor, questiona-se porque se insiste na quantificação em ciências humanas. A resposta é bastante simples. Com efeito, todos constatamos que o número permite: a precisão; uma maior objectividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (avaliação e testes de hipótese). Ele defende que o método de investigação quantitativa constitui assim um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Assim esta abordagem reflecte um processo complexo que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. O investigador adopta um processo ordenado que o leva a percorrer uma série de etapas, indo da definição do problema à obtenção de resultados. A objectividade, a predição, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem. O método de investigação quantitativo, continua este autor, tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece, também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos.

Os métodos quantitativos, de acordo com João (2009), preocupam sempre com quanto. Faz estatística; anda sempre no número, portanto na perspectiva da quantidade, que leva a determinados métodos de trabalho, técnicas, etc. Aparece em tabelas e gráficos. Fomenta a quantificação e a formulação de princípios ou leis explicativas dos

fenómenos educativos ou os processos de ensino-aprendizagem a partir de dados estatísticos.

Tendo como ponto de referência, esta exposição de João (2009) não obstante, este nosso estudo ser um «estudo de caso», isto é, um estudo interessado em compreender percepções, que preocupa com a compreensão, portanto, de predominância qualitativa, o método quantitativo não foi dispensado, pois, mais adiante, no capítulo III, vamos poder ver a utilização de questionários e a preocupação com «números; quantos; estatísticas», consequentemente, com aquilo que João (2009) nos disse anteriormente.

1.3. Métodos qualitativos

Na explicação de Maanen (1979), a expressão “ pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objectivo traduzir o sentido dos fenómenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e endicado, entre teorias e dados, entre contexto e acção.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

No que tange a esta matéria, autores como Minayo (1996), Triviños (1987), Alves (1991), Bogdan & Biklen (1994), Denzin & Lincoln (1994), Patton (1990), Cook & Reichardt (1986), entre outros, entendem a pesquisa qualitativa como um todo maior no qual várias tipologias são consideradas: pesquisa etnográfica, estudo de campo, interacionismo simbólico, estudo qualitativo, perspectiva interna, etnometodologia, pesquisa qualitativa e fenomenológica, pesquisa naturalística, entrevista em profundidade, ecológica, descritiva. Esses autores observam que a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

Goodoy (1995) esclarece que os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, a forma e aos objectivos. Resalta a diversidade existentes entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- ✓ O ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- ✓ O carácter discritivo;
- ✓ O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- ✓ Enfoque indutivo.

Dentre os métodos qualitativos conhecidos, o etnográfico, segundo Sanday (1979), tem-se destacado como um dos mais importantes. Oriundo da antropologia, envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, mas, em sentido lato, pode-se afirmar que, desde os antigos gregos, tem sido praticado.

Na ótica de Flick (2002), a investigação qualitativa é um processo que avança através da multiplicação de novas abordagens e novos métodos, e que é assumido por cada vez mais disciplinas, como parte essencial do seu curriculum. Na Sociologia, Psicologia, Enfermagem, Engenharia, Estudos Culturais, etc., encontram-se a par com as mais antigas, novas abordagens de investigação qualitativa. Um resultado desta evolução é o crescimento contínuo da literatura sobre investigação qualitativa. São publicados novos livros, iniciam-se revistas novas, repletas de artigos metodológicos e de resultados relacionados com a investigação qualitativa. Mas um outro resultado é o risco de a investigação qualitativa se dirigir por diferentes compôs de pesquisa e debate metodológico, e de os seus princípios e ideias fundamentais serem omissos, nesses diferentes campos.

A investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida. Esta pluralidade traduz-se em expressões-chave como a “nova obscuridade” (Habermas, 1992), a crescente “individualização dos modos de vida e padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução das “velhas” desigualdades sociais no seio da nova diversidade dos ambientes, sub culturais, estilos e modos de viver (Hradil, 1992). Esta pluralidade exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (Flick, 2002: 79).

Uma das maneiras de abordar o aspecto epistemológico das metodologias qualitativas consiste em examinar o modo como os investigadores se posicionam face ao tipo de relação que existe ou poderia existir, entre metodologias “qualitativas” e metodologias quantitativas. Podemos, para já, identificar duas posturas bastante diferentes: uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de continuum entre qualitativo e quantitativo (Lessard, Goyette & Boutin, 2005: 83).

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão. Em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 1993:20).

Camilo (2007) nos dá uma explicação pormenorizada sobre este assunto. Ele esclarece que o paradigma qualitativo tem-se enraizado nos caminhos investigativos mais utilizados, nomeadamente o pensamento do professor (a) mediacional centrado no aluno (b) e ecológico (c) (décadas de oitenta e noventa). O paradigma pensamento do professor (a) eleva o docente como um profissional racional que toma decisões (contexto), como um profissional reflexivo e prático pela reconstrução e pelo processamento de informação no decurso da sua praxis profissional. Cada professor tem um processo

próprio de interpretar os dados, pensando e actuando a partir de um conjunto de constructos que definem a sua intervenção – estruturação mental ou visão particular da realidade que cada docente elabora permanentemente. O paradigma mediacional centrado no aluno (b) – segundo este paradigma é preciso estar na posse dos conhecimentos prévios dos alunos (concepções alternativas) e das formas de intervenção adequadas. O aluno é o actor preponderante no processo ensino-aprendizagem. O paradigma ecológico (c) – este paradigma vem reforçar a necessidade de se conhecer os contextos de intervenção didáctica e da relação da escola com meio em que se insere.

Aquele autor sublinha ainda que a aprendizagem é o resultado de inúmeras variáveis que coabitam no envolvimento formativo e social. A investigação qualitativa enfatiza, portanto, o que pensa e como pensam os professores e os alunos e, neste sentido, vários estudos têm sido objecto deste paradigma, nomeadamente ligados à formação de professores (inicial, continua) à planificação, ao conhecimento prático dos professores, aos constructos pessoais e a inovação curricular, as representações e as crenças dos professores, ao seu comportamento na sala de aula, à prática profissional, as atitudes dos alunos face a escola, às teorias implícitas, às atribuições causais do comportamento e ao desempenho dos alunos.

Relativamente a esta matéria, João (2009) é de opinião que a expressão metodologias qualitativas abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. Assim, por exemplo, no caso de Erickson (1986), citado por este autor, engloba na expressão investigação interpretativa, procedimentos metodológicos diversos, designadamente: observação participante, etnografia, estudo de caso, interaccionismo simbólico fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.

Este autor frisa, ainda que, a expressão utilizada por Erickson (1986) destina-se essencialmente a sublinhar que a “família” das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos “actores” às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social; é por este motivo que o autor qualifica de “interpretativas” as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objecto do estudo e nas opções metodológicas. Sublinha ainda o autor que a necessidade de se reconhecer que o primeiro sentido destas abordagens “não se situa no desenho dos procedimentos ou das técnicas, mas sim no do próprio objecto de análise e dos postulados a ele ligados”. Defende esta posição quando afirma que uma mesma técnica “qualitativa” pode ser utilizada em contextos paradigmáticos diferentes. Assim, a técnica de descrição narrativa pode ser empregue por investigador positivista que exclui de forma sistemática qualquer recurso aos significados dados pelo actor às suas acções.

Vejamos as particularidades deste método que tem lugar quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, segundo o autor atrás citado. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta, sem procurar controlá-los. O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou

interpretar; mais do que avaliar. Esta forma de desenvolver o conhecimento demonstra a importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação. Esta investigação é uma extensão da capacidade do investigador em dar um sentido ao fenómeno. O investigador consegue ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois o investigador consegue já estabelecer relações entre as variáveis podendo inclusive quantificar tais relações.

No ponto de vista de Bogdan e Biklen (1992) também citados por João (2009) a investigação qualitativa apresenta as seguintes cinco principais características:

- ✓ A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
- ✓ A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- ✓ A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu bem como o produto e o resultado final.
- ✓ Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle.
- ✓ Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Woods (1996) nos disse que o modo como as pessoas pensam e sentem e o modo como interpretam e constroem significados são partes integrantes desta abordagem. Ele continua, dizendo que, é exactamente que o empenhamento claro do humanismo para estudar o mundo social com base na perspectiva do indivíduo que interage que Lincoln e Denzin (1994) entendem como uma das características centrais da investigação qualitativa.

Wilson (1977) explica este tipo de metodologia de investigação, também designada de etnográfica, fundamentando-a nos seguintes pressupostos essenciais: a) Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno; b) Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que nela participam.

Patton (1990) citado pelo mesmo autor, por sua vez, identifica, no seu livro, dez temas de investigação qualitativa que constitui uma interessante síntese das temáticas passíveis de serem abordados pela investigação qualitativa e de que o quadro seguinte nos dá conta. Estes temas reflectem um contraste razoavelmente acentuado entre metodologias qualitativas e quantitativas, sem prejuízo de se considerar que os dois métodos de investigação propõem etapas e abordagens da realidade que são diferentes, ambos requerem, todavia, que a investigação seja tão rigorosa e sistemática quanto possível. O quadro seguinte ajuda a clarificar as diferenças entre as metodologias qualitativas e quantitativas.

Lessard, Goyette & Boutin (2005), igualmente citados pelo mesmo autor, consideram que a investigação se articula à volta de quatro pólos (ou instâncias) metodológicos, cuja interacção constitui o aspecto dinâmico da investigação.

QUANTITATIVO	QUALITATIVO
Objectivo	Valorização da subjectividade
Uma realidade	Múltiplas realidades
Redução, controlo, predição	Descoberta, descrição, compreensão
Mensurável	Interpretativa
Mecanista	Organística
O todo é a soma das partes	O todo é mais do que a soma das partes
Relatório de análise estatística	Relatório de narrativa
Separação do investigador relativamente ao processo	O investigador faz parte do processo
Sujeitos	Participantes
Livre de contexto	Dependente do contexto

Quadro 5. Quadro comparativo dos métodos de investigação (Lessard et al., 2005).

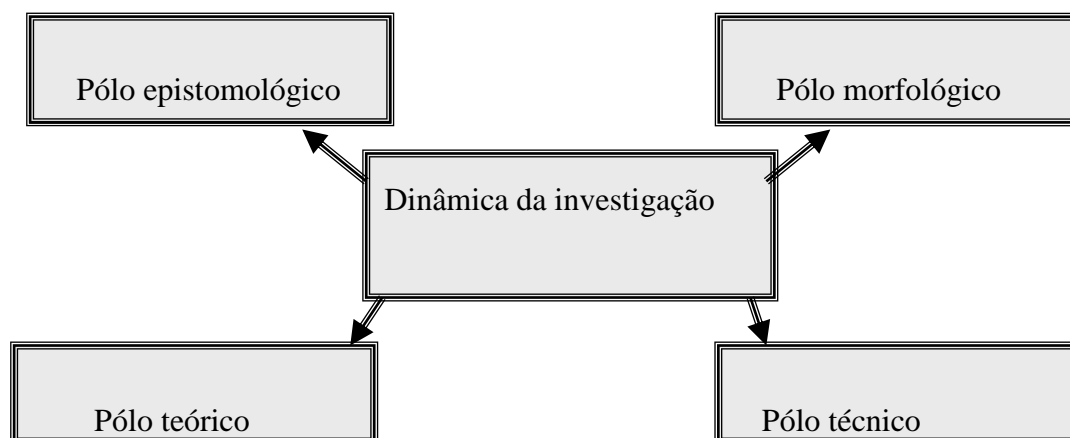


Figura 7. Modelo topológico da prática metodológica (Bruyne, 1975).

Vejamos, prosseguem estes autores, sinteticamente, o que cada um destes pólos representa na prática metodológica sobretudo como contributo para uma melhor fundamentação da investigação qualitativa, embora, conforme dito mais atrás, seja susceptível de ser aplicado ao conjunto das ciências sociais.

Pólo epistemológico. Constitui como que o motor impulsionador da pesquisa do investigador, já que é a este nível que ocorre a construção do objecto científico no âmbito das metodologias qualitativas. Nela se situam as diversas posições ontológicas tomadas nestas abordagens, isto é, as concepções relativas ao nível de realidade dos objectos de conhecimento.

- ✓ **Pólo teórico morfológico.** O pólo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem. É a esfera da formulação sistemática dos objectos científicos. Este pólo propõe regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas.

- ✓ O pólo técnico. Este pólo estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos. É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas afirmações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face a problemática da investigação. A esta instância de tomada de contacto do investigador com o real, correspondem operações técnicas de recolha de dados.

Vejamos de seguida um quadro com elementos de análise das metodologias qualitativas, relativas aos quatro pólos de uma investigação.

Em síntese, o modelo quadricular proposto pelos autores, Lessard, Goyette & Boutin (2005) utilizado como grelha de análise e de organização das diferentes vertentes das metodologias qualitativas, é amplamente desenvolvido na sua obra a que nós temos vindo a referir e que se recomenda a todos aqueles que pretendem aprofundar este tipo de metodologia.

O pólo epistemológico	- Paradigmas / linguagens (historial) - Postulados ontológicos - Problemáticas - Critérios de cientificidade
Os pólos teórico e morfológico	- Tipos de teorias: - Contextos (prova / descoberta) - Operações teóricas (codificação, análise e interpretação) - Operações morfológicas (organização / apresentação dos resultados) . Validação
O pólo técnico	. Técnicas de recolha de dados . Unidades e sistemas de observação . Validação . Métodos de investigação

Quadro 6. Elementos de análise das metodologias qualitativas (Lessard; Goyette e Boutin, 2005).

Os estudos indicam que a perspectiva qualitativa preocupa sempre com “ como e porquê”. Descrição da qualidade. Aparece em descrição. Penetra na vida pessoal dos participantes, verificando como explicam as situações, quais as suas ideias e significados. Sublinha a compreensão e a interpretação da realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas, bem como estuda as suas crenças, intenções, motivações e outras características não directamente observáveis, mas susceptíveis de experimentação. Põe a tónica na descrição e na compreensão dos factos, em vez de procurar generalizações. As preocupações de amostras e de generalizações, de validade e de fiabilidade dos instrumentos não são elementos de importância fundamental, dependendo mais das análises e das sensibilidades da investigação.

Salientam ainda que, como uma estratégia de investigação, o estudo de caso é usado em muitos campos, por exemplo: ciências políticas, pesquisa da administração pública, psicologia e sociologia, organizações e estudos de administração, pesquisa de planeamento regional, como estudos de planos, bairros ou agências públicas.

Este método predomina, neste estudo, pois, é um trabalho orientado a compreender as percepções e concepções dos principais intervenientes da prática

pedagógica das escolas que integram o Instituto Pedagógico. De acordo com as explicações de Bell (1993), estudos qualitativos estão mais interessados em compreender percepções e caracterizam-se, também pela utilização de entrevistas. Todavia, por conveniência de trabalho, tivemos que recorrer a métodos quantitativos porque a utilização de questionários e a configuração dos resultados em tabelas e gráficos nos interessava. Acabamos por subscrever a ideia de Bell (1993) quando disse que há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa.

1.4. Triangulação da investigação quantitativa com a qualitativa

Estudos nos dizem o conceito de triangulação foi apresentada, já nos anos 50 e 60, como uma forma de aumentar a validade ou para reforçar a credibilidade dos resultados da investigação, cruzando os resultados de diferentes abordagens. Dexter (1970) defende que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte. O autor defende o princípio denominado como triangulação, que implica a recolha de informação “from a diverse range of individuals and settings, using a variety of methods”, reduzindo desta forma o risco das conclusões transparecerem as limitações da técnica utilizada. Na investigação qualitativa, os pesquisadores tendem a recorrer à triangulação como uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, reforçando assim as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações (Yin, 1994). Há estudos que advogam que a triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramento de espaço e tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno.

A triangulação pode significar, segundo Flick (2002), a combinação de vários métodos qualitativos mas, pode também significar a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as perspectivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos cegos de cada um dos métodos. A intuição que se tem afirmado a pouco e pouco, da complementaridade e não da rivalidade dos métodos qualitativos e quantitativos é o fundamento desta ideia. Mas, os diferentes métodos mantêm autónomos, funcionando lado a lado, sendo o seu ponto de encontro, o assunto estudado. E nenhum dos métodos combinados é, afinal, encarado como superior ou preliminar. A utilização dos métodos em simultâneo ou um depois do outro é menos importante que o facto de serem considerados iguais, relativamente ao papel que desempenham no projecto.

Denzin (1989) distingue quatro tipos de triangulação: a triangulação dos dados refere-se a utilização de fontes diferentes, que é distinta do uso de métodos diferentes de produção de dados. Este autor distingue o tempo, o espaço e as pessoas como sub-tipos de triangulação, e propõe que se estude o fenómeno em datas, locais e pessoas diferentes. Em ambos os casos, a ideia é envolver sistemática e intencionalmente no estudo pessoas e grupos, enquadramento locais e temporais.

O segundo tipo de triangulação, Denzin (1989) designa-o de triangulação do investigador. Utilizam-se observadores ou entrevistadores diferentes, para descobrir e minimizar os vieses resultantes da personalidade do investigador. Não se trata de nova divisão do trabalho ou de delegação de actividades de rotinas em assistentes, mas sim de uma comparação sistemática das influências dos diferentes investigadores sobre o problema e os resultados das pesquisas.

A triangulação teórica é o terceiro tipo da sistematização de Denzin (1989). O seu fundamento é “abordagem dos dados com perspectivas e hipóteses múltiplas em mente... são colocadas lado a lado diversos pontos de vista teórico para verificar a sua utilidade e capacidade. Mas o objectivo desta triangulação é ampliar as possibilidades de produção do saber.

A triangulação metodológica é o quarto tipo de Denzin (1989). Também nela se pode distinguir dois subtipos: triangulação intra-método e triangulação inter-métodos. Um exemplo da primeira estratégia é a utilização de diferentes sub escalas para medir um item de um questionário; o exemplo da segunda é a combinação de um questionário com uma entrevista semi-estruturada.

A triangulação foi concebida inicialmente como estratégia de validação dos resultados obtidos com cada método, segundo este autor. No entanto, ele prossegue, o seu foco foi progressivamente deslocado para o enriquecer e completar o conhecimento e para ultrapassar (de forma sempre limitada) o potencial epistemológico de cada método específico. Este autor salienta, então, que a triangulação do método, do investigador, da teoria e dos dados continua a ser mais sólida estratégia de construção da teoria.

Uma extensão adicional desta perspectiva pode ser conseguida com triangulação sistemática de várias perspectivas teóricas, ligadas a diversos métodos qualitativos – por exemplo, usar a entrevista para reconstituir uma teoria subjectiva (por exemplo, acerca da confiança no aconselhamento) e utilizar a análise conversacional para estudar o modo como a teoria subjectiva é mobilizada e a confiança é invocada durante a sessão de aconselhamento. Desta forma, a orientação para o ponto de vista do sujeito fica ligada à perspectiva da produção da realidade social.

A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos, sendo mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos (confira-se Lincoln & Denzin (1994) melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos.

A triangulação da investigação qualitativa e da quantitativa pode centrar-se num caso, prossegue Flick (2002). Ele esclarece que são entrevistadas e preenchem um questionário as mesmas pessoas. As suas respostas em ambos os casos são comparadas, agregadas e relacionadas umas com as outras, na análise. As decisões de amostragem são tomadas em dois passos. As mesmas pessoas são incluídas nas duas partes do estudo, mas numa segunda fase tem de se decidir que participantes do estudo por questionário serão seleccionados para as entrevistas. Este autor nos informa ainda que a articulação

pode ser também estabelecida ao nível dos dados. As respostas ao questionário são analisados em termos de frequência e distribuição na amostra, e as respostas das entrevistas são analisadas e comparadas, desenvolvendo-se numa tipologia, por exemplo. São depois conjugadas e comparadas a distribuição das respostas do questionário e a tipologia elaborada.

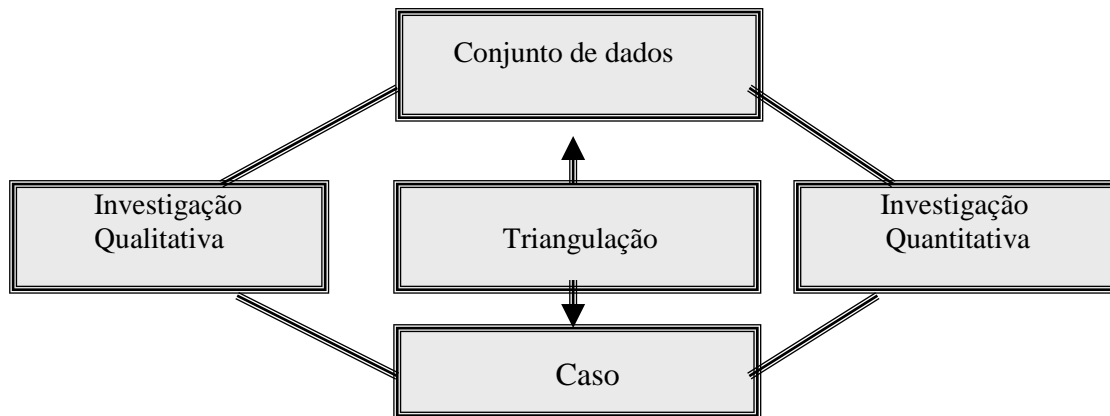


Figura 8. Níveis de triangulação de investigação qualitativa e quantitativa (Flick, 2002).

Ao nível dos dados, a combinação pode ser orientada para a transformação dos dados qualitativos em dados quantitativos e vice-versa.

No que tange à transformação dos dados qualitativos em quantitativos, o autor atrás citado nos informa que tem havido repetidas tentativas para quantificar declarações de entrevistas abertas ou narrativas. Também, segundo ele, as observações podem ser analisadas em termos de frequência: podem ser especificadas e comparadas a frequências de cada categoria. Engel & Wuggenig (1995 citados em Flick, 2002), apresentam uma série de métodos estatísticos para calcular este tipo de dados. Há, em contrapartida, quem critica a tendência de investigadores qualitativos a tentarem convencer o seu público com argumentos baseados na lógica quantitativa (por exemplo, cinco de sete pessoas entrevistadas disseram...; a maioria das respostas focaram...), em vez de procurarem uma interpretação e uma apresentação dos resultados teoricamente fundamentadas. Na óptica deste autor, isto pode ser considerado uma transformação implícita de dados qualitativos em resultados quase quantitativos.

Relativa a transformação inversa, isto é, transformação de dados quantitativos em qualitativos, Flick (2002), nos disse que é, normalmente, mais difícil. Ele esclarece que os dados de questionários não permitem a revelação do contexto de cada resposta, o que só pode ser conseguido pela utilização explícita de métodos adicionais, como entrevistas complementares a uma parte da amostra. Se análise da frequência de certas respostas nas entrevistas pode proporcionar novas intuições relativamente a essas entrevistas, a explicação do motivo por que certos padrões de resposta surgem com grande frequência nos questionários exige a colecta e a introdução de novos tipos de dados (entrevistas, observações de campo).

1.5. Estudo de caso

O outro tipo de pesquisa qualitativa é o estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), vai estudar um único caso. Na óptica destes autores, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. Elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Tal estudo de caso apresenta características fundamentais que são destacadas por eles. Essas características são as seguintes:

- ✓ Os estudos de caso visam à descoberta.
- ✓ Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- ✓ Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- ✓ Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- ✓ Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- ✓ Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- ✓ Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Adelman (1977 citado em Bell, 1993) disse que o estudo de caso tem sido definido como sendo um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso.

Nisbett e Watt (1978) sugerem que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemático de uma intância específica”. Essa inatancia, seguno eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

No seu dicionário breve de pedagogia, Marques (2000) defende que se trata de uma tipologia de investigação, especialmente indicada para investigadores isolados, uma vez que proporciona uma oportunidade para estudar de forma aprofundada, um determinado problema concreto que afecta uma organização. O investigador identifica um problema e, de seguida, procede a recolha de dados através de questionários, entrevistas e registo de observações.

Na opinião de João (2009), este tipo de estudo de natureza empírica apresenta uma definição que permite distinguir os estudos de caso de outras investigações, designadamente da investigação experimental que deliberadamente separa o fenómeno do seu contexto, investigação histórica que se debruça sobre o passado e ainda da investigação descritiva onde se estuda o fenómeno no seu contexto mas onde o “estudo do contexto é extremamente limitado”. Vejamos essa definição do procedimento metodológico de estudo de caso, que se caracteriza essencialmente por investigar um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e

o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

Este procedimento metodológico, salienta este autor, consiste na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso (ex: indivíduo, família, grupo, comunidade, cultura), apresentando grandes semelhanças com a observação naturalista ou científica, embora, tal exija do investigador uma atitude mais interventiva. Com efeito, do mesmo modo do que na observação naturalista o método de estudo de caso não tem como finalidade manipular variáveis ou estabelecer relações entre elas. A sua finalidade será descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador. Contudo, este método pressupõe que o investigador seleccione e determine previamente o tipo de comportamento que pretende observar e conseqüentemente estudar.

Ele defende que um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes podendo desta forma originar novas teorias e novas questões para futura investigação.

Para ele o objectivo geral é ajudar os investigadores a lidar com algumas das perguntas mais comuns -e por vezes difíceis de serem apontadas- como: a) definir o alvo de estudo de caso (b) determinar os dados pertinentes a serem coligidos (c) que tipo de tratamento deve ser dado aos dados uma vez colectados. São encontrados estudos de caso até mesmo em economia onde a estrutura de uma determinada industria / empresa, ou a economia de uma cidade / região, pode ser investigada. Em todas essas situações, a estratégia de estudo de caso pode contribuir para aumentar o entendimento de fenómenos sociais complexos.

O conhecimento produzido num estudo de caso, prossegue este autor, pode advir de uma, entre duas perspectivas fundamentais, a saber: (a) uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objecto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente. No entanto, conviria deixar assinalado de que em ambas as circunstâncias um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particular, em que se procura encontrar algo de muito universal no mais peculiar.

É de parecer que é possível resumir as principais características de um estudo de caso qualitativo da seguinte forma:

- ✓ Particular: na medida em que se centra numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno.
- ✓ Descritivo: porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado.
- ✓ Heurístico: porque conduz à compreensão do fenómeno que está a estudar.
- ✓ Indutivo: porque a maioria destes estudos têm como base o raciocínio indutivo, ou seja, partem do particular para o geral.

- ✓ Holístico: porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e a interpretação.
- ✓ Planificação: a planificação de um estudo de caso varia segundo se trate de um estudo de carácter essencialmente qualitativo ou quantitativo.

Os estudos indicam que as técnicas de recolha de dados mais utilizados neste procedimento metodológico são as seguintes: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigadora possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar os diversos processos interactivos em curso (Bell, 1993).

As suas conclusões só são válidas para o caso estudado, não permitem generalizações. Como se sabe, a importância de uma investigação está na sua validade externa, ou seja, encontra-se na possibilidade da sua generalização. Entretanto, não permitem essa generalização dos seus resultados. Portanto a sua principal inconveniência reside na ausência da validade externa. Por isso é um estudo limitativo. São os seus inconvenientes.

Na opinião da autora atrás citada, grande parte da pesquisa em educação procura, de facto, generalizar e contribuir para o desenvolvimento de uma teoria educacional, o que não significa que o estudo de acontecimentos particulares não valha a pena.

Bassey (1981) é de opinião que um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado.

Este autor considera que, se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional.

Alicerçado naquilo que Adelman (1977) nos disse anteriormente, podemos dizer que este nosso trabalho, trata-se de um estudo de caso, pois, é um estudo de um caso particular do Instituto pedagógico de Cabo Verde. É um estudo concentrado deliberadamente sobre um caso muito particular «A Prática Pedagógica e a Percepção e concepção dos seus Principais Intervenientes – “caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde”. Trata-se de estudo de um caso actual no seu contexto real. Portanto é um estudo que vai ao pormenor. Requer, por isso, a utilização de mais de uma técnica de recolha de dados. Mais adiante vamos ver essa utilização.

Pretendemos, apenas produzir conhecimentos acerca das percepções e concepções que os principais intervenientes desta Instituição de formação de professores do ensino básico têm acerca da sua prática pedagógica. Portanto, acerca da componente prática dos cursos realizados pela sua instituição.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados" salientando, desta forma, a ambiguidade e inconsistência na distinção entre técnicas e instrumentos.

No entendimento de Pardal & Correia (1995), a técnica é “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial. Instrumentos aplicáveis às várias Técnicas são questionário, a entrevista, o diário do investigador, a análise estatística, análise de conteúdo, ficha de leitura.

Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990) salientam que o “pólo técnico” de uma investigação é representado pelo processo de recolha de dados sobre o “mundo real”, sendo este susceptível de ser observado, considerando a sua subjectividade.

Segundo Turato (2003), a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se seleccionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com a tarefa a cumprir. A selecção das técnicas e dos instrumentos não só dependem das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, do contexto, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos.

Outro aspecto influente, ou até mesmo o mais relevante, sobre a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados trata-se das questões conjunturais que dirigem qualquer investigação. A disponibilidade temporal e financeira é decisiva sobre o desenho metodológico de uma investigação, assim como o próprio interesse pessoal do investigador. Estas são questões que precisam de ser ponderadas para que a investigação seja levada a bom porto.

É do senso comum que para garantir a qualidade e a relevância dos dados colhidos com o intuito de responder às questões colocadas pelo investigador e atingir os objectivos definidos é fundamental recorrer a técnicas de triangulação.

Com base neste pressuposto e, dada a diversidade dos intervenientes da prática pedagógica desta escola e da complexidade do processo, utilizamos, neste estudo, os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevistas, a análise de conteúdo e análise documental. Pois, entendemos serem estas as técnicas de recolha de dados mais consentâneas com os propósitos deste estudo que é o de determinar as percepções e concepções dos principais intervenientes da prática pedagógica/estágio

pedagógico das escolas de formação de professores do ensino básico que integram o nosso Instituto Pedagógico. Para obtermos informações conducentes à concretização deste estudo, com a necessária eficácia, era fundamental adopção dessas técnicas de recolha de dados. A utilização destas técnicas permitiu a triangulação. Portanto, Trata-se da abordagem que Bell (1993) define como verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de afirmações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado numero de informações e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível.

Neste estudo foram utilizados dois tipos de triangulação: (a) triangulação metodológica, ao nível dos instrumentos, uma vez que se utilizou um questionário com questões fechadas e questões abertas, tratado com base nas técnicas de análise descritiva, entrevistas semi-estruturadas, que foram objecto de análise de conteúdo, e ainda um conjunto de documentos normativos, curriculares e produzidos por professores e formandos estagiários, que foram também alvo de análise de conteúdo; e, (b) triangulação de participantes, já que um bom número de questões foram as mesmas, inerentes a cada um dos instrumentos de recolha de dados (questionário aos alunos, aos professores orientadores e a entrevistas aos supervisores) foram colocadas a indivíduos diferentes. Mas interessa salientar que algumas questões são específicas para sujeitos específicos, pois, neste estudo, temos como sujeitos da investigação 60 formandos, 30 professores orientadores (cooperantes) e 30 professores metodólogos (supervisores).

Os factores que condicionaram as nossas opções nesta matéria foram as vantagens e desvantagens de cada uma, o número de indivíduos seleccionados em cada grupo de intervenientes, o tipo de informações que pretendemos colher em cada grupo e definimos os procedimentos e o campo da aplicação de cada um.

Por isso, apesar de ser um estudo do caso, portanto, estudo de carácter predominantemente qualitativa, utilizamos métodos mistos. Métodos qualitativos pela utilização de entrevistas e métodos quantitativos pela utilização de questionários.

Importa salientar, desde já, que as nossas considerações pessoais estão “diluídas” no corpo do trabalho, pois, entendemos ser muito mais razoável e esclarecedor, apresentá-las de forma entrelaçada com as ideias/transcrições dos vários autores.

Recolha de dados – seguidamente, especificaremos a forma, como e onde as diferentes técnicas de recolha de dados foram aplicadas no estudo.

2.1. Os inquéritos

Os estudos enfatizam que é um instrumento de recolha de dados quantitativos é constituído por questionário. Predominam perguntas fechadas e aplica-se a muita gente. A sua utilização pressupõe a formulação antecipada do objectivo pretendido para podermos saber se foi bem feito. Deve-se fazer pré-teste, isto é, depois de elaborado, deve ser aplicado a um grupo parecido com o que vamos estudar para verificarmos se as pessoas percebem a linguagem, as frases, etc., constantes no questionário.

Há estudos que defendem a ideia de que a premissa mais importante é a de que o inquérito deve basear-se no mundo empírico que está a ser estudado.

Segundo Blumer (1976), “cada parte do acto do inquérito é sujeita ao teste do mundo impirico e tem de ser validada através deste teste”. Os métodos de investigação constituem os meios para descobrir esta realidade, mas não a contêm em si mesmos. Devem respeitar, por isso, a natureza desta realidade e, conseqüentemente, a ênfase no “naturalismo” disse (Matza, 1969).

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Van, 1988: 15).

Nos estudos descritivos, é do senso comum que, o principal instrumento de recolha de dados é o questionário. Os questionários são fontes de informação bastante valiosas acerca de aspectos não directamente observáveis, nomeadamente sobre o que os inquiridos fazem ou pensam. As perguntas são formuladas por escrito e podem ser respondidas na ausência do investigador. As suas inconveniências residem no facto de as respostas poderem ser influenciadas pelo contexto e pelo momento em que os inquiridos o preenchem e pela compreensão correcta ou incorrecta das questões colocadas. Por essa razão, as perguntas devem ser formuladas sem ambigüidades mas, formuladas de forma clara.

Os estudos indicam que as perguntas de um questionário podem ser abertas ou fechadas. As respostas a perguntas abertas são de mais difícil tratamento. As questões fechadas permitem uma análise mais fácil das respostas dadas, sendo possível fazer um tratamento quantitativo.

O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações (Bell, 1993). De acordo com esta autora, os inquéritos podem fornecer respostas às perguntas «o quê, onde, quando e como?», mas não é tão fácil descobrir o «porquê?». As relações causais só muito raramente, se não mesmo nunca, podem ser demonstradas através do método do inquérito. A ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação.

De acordo com Quivy & Van, (1988) distinguimos duas variantes de questionários:

a) – O questionário chama-se “de administração indirecta” quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido.

b) - O questionário chama-se “de administração directa” quando é o próprio inquirido que o preenche. O questionário é-lhe então entregue em mão por um inquiridor

encarregado de dar todas as explicações úteis, ou endereçado indirectamente pelo correio ou por qualquer outro meio.

È do nosso conhecimento que na maior parte dos casos, um inquérito propõe-se obter informação a partir de uma selecção representativa da população e, a partir dali tirar conclusões consideradas representativas dessa população como um todo. É evidente que este método levanta, sem sombras de dúvidas, algumas inconveniências. Deve-se seleccionar um número significativo de participantes para que as conclusões possam ser generalizadas de uma forma segura.

Para a sua aplicação, os questionários foram distribuídos aos estagiários e aos professores orientadores na escola de formação de professores de Assomada e nos pólos educativos onde estes trabalham. Depois de preenchidos, procedemos a sua recolha.

Neste estudo seleccionamos formandos do curso de formação inicial e de curso de formação de professores em exercício de funções de forma que as características da população total seja representada nos participantes de modo a permitir-nos dizer, com uma certa segurança, que o seu número é razoavelmente representativa.

Tendo em consideração este pressuposto, aplicamos o mesmo questionário aos dois grupos de inquiridos, isto é, fizemos as mesmas perguntas aos estagiários de formação inicial e aos do curso de formação em exercício de funções.

Tanto o questionário aplicado aos estagiários (anexo 1) como o questionário aplicado aos professores orientadores (Anexo 2) foram construídos com perguntas abertas e fechadas preconizando os mesmos objectivos:

- ✓ Caracterizar as percepções e concepções que os futuros professores do Ensino Básico (formandos da escola de formação de professores de Assomada) têm acerca da sua prática pedagógica;
- ✓ Caracterizar as percepções e concepções que os professores orientadores (da escola de formação de professores de Assomada) têm acerca da prática pedagógica.

Portanto, o objectivo das questões colocadas é identificar as percepções e concepções que os principais intervenientes da prática pedagógica das escolas de formação de professores de ensino básico do Instituto peadgógico têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico. Não existem, por isso, respostas certas ou erradas.

A maioria das questões inclusas nos dois questionários e no guião de entrevistas pressupõem alcançar os mesmos objectivos, não obstante as diferenças na sua redacção. Isso foi feito de forma deliberada, com a intenção de nos facilitar nas comparações que teremos que fazer posteriormente.

Entretanto, para com os estagiários, professores orientadores e metodólogos, os participantes foram escolhidos de forma aleatória, pois, qualquer elemento dos três grupos de sujeitos podia participar, na medida em que a selecção foi feita ao acaso. Tivemos, também, em conta, o efectivo necessário e a sua representatividade.

2.2. As entrevistas

Alguns autores descrevem entrevista como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado. Segundo estes mesmos autores, isto pode parecer uma questão simples, mas sair com êxito de uma entrevista é mais complicado do que esta afirmação sugere.

Na opinião de Carlos (s/d), a entrevista é uma técnica simples e directa de conhecer e ajudar a criança no desempenho escolar. Deve ter sempre um objectivo: ampliar os dados que o professor já tem, tratar de um problema específico detectado nas observações, esclarecer dúvidas quanto a determinadas atitudes e hábitos da criança.

Somos de opinião que a entrevista requer um relacionamento amigável entre o entrevistador e o entrevistado; as perguntas devem ser claras e compreensíveis.

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada. É claro que há problemas (Bell, 1993: 118).

As entrevistas consomem tempo, segundo esta autora. Ela continua, dizendo que é uma técnica altamente subjectiva, havendo por isso sempre o perigo de ser parcial. A análise de respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários. Mesmo assim, podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos

No que tange às entrevistas, Quivy & Van (1988) advogam que nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um conhecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Variantes, principais vantagens, limites e problemas da entrevista segundo estes autores:

✓ **A entrevista semidirectiva**

A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

✓ **A entrevista centrada**

A entrevista centrada, mais conhecida pela sua denominação inglesa *focused interview*, tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisas sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram; daí o seu nome. O entrevistador não dispõe de perguntas preestabelecidas, como no inquérito por questionário, mas sim de uma lista de tópicos precisos, relativos ao tema estudado. Ao longo da entrevista abordará necessariamente esses tópicos, mas de modo livremente escolhido no momento de acordo com o desenrolar da conversa. Neste quadro relativamente flexível não deixará de colocar numerosas perguntas ao seu interlocutor.

Em certos casos, como no âmbito da análise de histórias de vidas, os investigadores aplicam um método de entrevista extremamente aprofundado e detalhado, com muito poucos interlocutores. Neste caso, as entrevistas muito mais longas, são divididas em várias sessões.

Merton and Kendal (1946) desenvolveram esta modalidade de entrevista para a investigação dos meios de comunicação. Após a apresentação de um estímulo uniforme (filme, programa radiofónico, etc.). Estuda-se o seu impacto no entrevistado por meio de um guião de entrevista. Objectivo original da entrevista era fornecer uma base para interpretação da estatística de resultados significativos (de um estudo quantitativo simultâneo ou posterior) relativos ao impacto dos media nas comunicações de massa. O conteúdo do estímulo apresentado é antecipadamente analisado, o que permite estabelecer, por comparação a diferença entre os factos “objectivos” da situação e as definições subjectivas feitas pelos entrevistados. A concepção do guião da entrevista e a sua condução têm de obedecer à quatro critérios: não directividade, especificidade, amplitude e profundidade, e ainda, a atenção ao contexto pessoal do entrevistado. Os vários elementos do método servirão para ir ao encontro desses critérios.

Segundo estes autores, a não-directividade consegue-se através de várias formas de perguntas. A primeira são as perguntas abertas (o que mais o impressionou neste filme?). Na segunda fazem-se perguntas semi-estruturadas, de duas maneiras: ou se define o assunto concreto (por exemplo uma determinada cena do filme) e se deixa a

resposta em aberto (O que sentiu na cena em que o Joe é dispensado do exército por ser neurótico?) ou então define-se a reacção e deixa-se em aberto o assunto (Aprendeu com este folheto alguma coisa que eu ainda não soubesse?). Na terceira forma, as perguntas são estruturadas e as duas coisas são definidas (Quando escutou o discurso de Chamberlain, achou que ele era propaganda ou informação?), Começa-se pelas perguntas abertas, aumentando-se o grau de estruturação a pouco e pouco na entrevista, para evitar que o quadro de referência do entrevistador se imponha às opiniões do entrevistado. A este propósito, Merton e Kendall (1946) apelam a um uso flexível do guião da entrevista. O entrevistador tem de se abster o mais possível de fazer avaliações prematuras, e praticar um estilo de interacção não-directivo, com base em Rogers. Perguntas feitas no momento errado ou perguntas erradas podem criar problemas que inibem o entrevistado, em vez de o ajudar a exprimir os seus pontos de vista. O critério da especificidade significa que a entrevista deve fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o entrevistado, evitando assim que a entrevista deslize para o nível das afirmações gerais. A forma de perguntar mais apropriada para este objectivo é aquela que cria menos dificuldades ao entrevistado. Para aumentar a especificidade, deve ser encorajada a análise retrospectiva. Nela o entrevistado é ajudado a recordar uma situação específica pelo uso de materiais (por exemplo o excerto de um texto, uma foto) e das perguntas correspondentes (agora que se lembrou, qual foi a sua reacção nesta parte do filme?). Em alternativa, pode cumprir-se este critério pela referência explícita à situação- estímulo (houve alguma coisa no filme que lhe causou essa impressão?). Como regra geral, Merton e Kendall (1946) sugerem que “a especificação das questões seja suficientemente clara, para ajudar o sujeito a descrever a sua resposta a determinados aspectos da situação-estímulo; mas deve ao mesmo tempo, ser suficientemente genérica, para evitar a sua estruturação pelo entrevistador.

O critério da amplitude visa garantir que todos os aspectos e temas relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista. Por um lado, deve dar-se ao entrevistado a oportunidade de introduzir novos temas na entrevista por sua própria iniciativa. Por outro lado, refere-se que o entrevistador tem uma dupla tarefa: cobrir paulatinamente o conjunto dos temas incluídos no guião da entrevista, pela introdução de novos temas ou mudanças de tema. Isto implica também que tem de regressar a temas já aflorados, mas não suficientemente aprofundados, especialmente se tiver a impressão de que o entrevistado desviou a conversa, para evitar algum deles. Neste caso, o entrevistador reintroduz o tema já tratado, com ‘transcrições reversivas’. Merton e Kendall vêem, no entanto, um perigo na aplicação deste critério, ‘confundir amplitude com superficialidade’. Em que medida isto se torna um problema é algo que depende do modo como o entrevistador introduz o conjunto dos temas previstos no guião da entrevista e se fica ou não excessivamente dependente desse guião. Por isso o entrevistador só deve referir os assuntos que pretende que sejam tratados em pormenor.

A profundidade e o contexto pessoal, significam que se deve assegurar que as respostas emocionais do entrevistado vão além de afirmações simples como ‘agradável’ ou ‘desagradável’. O objectivo a atingir é, ao contrário, ‘o máximo de comentários auto-reveladores acerca do modo como o entrevistado sentiu o estímulo’.

Uma tarefa concreta do entrevistador, resultante deste objectivo, é avaliar sistematicamente o nível de profundidade que vai atingindo, a fim de ‘deslocar esse nível para qualquer ponto do “continuum de profundidade” que julgue apropriado a um dado caso. São exemplos de táticas para aumentar a profundidade ‘focar os sentimentos’, ‘reformular os sentimentos explícitos ou expressos’ e ‘referir situações comparáveis’. Também aqui se torna visível a referencia ao estilo não-directivo de Rogers (1980).

A aplicação do método a outros campos de investigação orienta-se pelos mesmos princípios gerais, pois se considera que a focagem da entrevista se relaciona mais com o tema do estudo do que com a utilização de estímulos como filmes.

As principais vantagens são o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permitem recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais.

Ainda relacionado com tipos de entrevistas, estudos apontam um certo grau de falta de consensos quanto ao número de tipos de entrevista. Cohen, Manion e Morrison (2007) mostram preferência pela definição de Patton (1990), que considera haver quatro tipos: informal conversacional; entrevista guiada; estandardizada aberta e quantitativas fechadas. Yin (2009), por outro lado, refere três tipos de entrevistas: as em profundidade, *focused interviews* e entrevistas com perguntas mais estruturadas que se assemelham a um questionário.

Tipo	Descrição
Entrevista não directiva	O entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar.
Entrevista semidirectiva	O entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério.
Questionário aberto	A formulação e a ordem das questões são fixas mas o respondente pode dar uma resposta tão longa quanto desejar.
Questionário fechado	A formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas.

Quadro 7. Tipos de entrevistas (Cohen, Manion e Morrison, 2007: 353)

Tipo de entrevista	Características	Vantagens	Desvantagens
Informal conversacional	As perguntas surgem do contexto imediato e são feitas no decorrer da conversa; não existem perguntas predeterminadas.	Aumenta a relevância das perguntas; as entrevistas são construídas e emergem de observações; a entrevista pode ser adaptada para o entrevistado e para as circunstâncias.	Informação diferente é recolhida de diferentes pessoas com perguntas diferentes. Menos sistemática e compreensível se certas perguntas não surgem “naturalmente”. A organização e análise dos dados pode ser bastante difícil.
Entrevista guiada	Os tópicos e questões a serem tratadas são	O traçado da entrevista aumenta a compreensão dos	Tópicos importantes podem ser inadvertida-

	definidos antecipadamente; o entrevistador decide a sequência das perguntas durante a entrevista.	dados e torna a sua recolha algo sistemática para cada respondente. Falhas de lógica nos dados podem ser antecipadas e resolvidas. As entrevistas mantêm um estilo conversacional.	mente omitidos. A flexibilidade do entrevistador na sequência das perguntas e na sua formulação pode resultar em respostas substancialmente diferentes, reduzindo, assim, a compatibilidade das respostas.
Estandarizada aberta	A formulação exacta das perguntas é definida antecipadamente. Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas pela mesma ordem.	Como os respondentes respondem às mesmas perguntas aumenta a comparabilidade das respostas; os dados de cada pessoa em relação aos tópicos da entrevista são completos. Reduz os efeitos e a influência do entrevistador quando são feitas várias entrevistas. Permite aos decisores ver e reverem a instrumentação usada na avaliação. Facilita a organização e análise dos dados.	Pouca flexibilidade; a standardização da formulação das perguntas pode restringir e limitar a naturalidade e relevância das perguntas e respostas.
Quantitativa fechada	As perguntas e respostas são definidas antecipadamente. As respostas são fixas; os respondentes escolhem de entre estas respostas pré-definidas.	A análise dos dados é simples; as respostas podem ser comparadas directamente e facilmente agregadas; podem ser feitas muitas perguntas num curto espaço de tempo.	Os respondentes têm de ajustar as suas experiências e sentimentos às categorias do investigador; pode ser vista como impessoal, irrelevante e mecânica. Pode distorcer o que os respondentes realmente queriam dizer ou experienciaram.

Quadro 8. Vantagens e desvantagens de cada um dos tipos de entrevistas (Cohen, Manion e Morrison, 2007: 353)

Opções	Vantagens	Limitações
Presencial	Útil quando os participantes não podem ser directamente observados	Fornece informação indirecta filtrada através da perspectiva dos entrevistados
Telefone	Os participantes podem fornecer informação histórica	Fornece informação num lugar designado em vez do local natural
Focus groups	Permite ao investigador controlar o rumo das perguntas	A presença do investigador pode influenciar as respostas
E-mail, internet		Nem todas as pessoas têm a mesma capacidade de expressão e percepção

Quadro 9. Opções das entrevistas e suas vantagens e limitações (Creswell 2009: 179).

O processo da entrevista

Creswell (2007) diz que o processo da entrevista pode ser considerado como uma série de oito passos:

- ✓ Identificação dos entrevistados.
- ✓ Determinação qual o tipo de entrevista que será possível e dará ao investigador a melhor informação para poder responder às perguntas da investigação.
- ✓ Utilização de equipamento adequado para a recolha dos dados.
- ✓ Conceber e usar um protocolo de entrevista.
- ✓ Melhorar as perguntas e os procedimentos através de um teste piloto.
- ✓ Definir o local da entrevista.
- ✓ Depois de chegar ao local da entrevista obter o consentimento do entrevistado para participar no estudo.
- ✓ Durante a entrevista não se desviar das perguntas.

Em relação ao local da entrevista, Ghiglione e Matalon (2001) chamam à atenção para a importância de se escolher um local apropriado:

Cohen, Manion e Morrison (2007) referem que a entrevista de estudo pode ser usada:

- ✓ Como principal meio de recolha de informação relacionada com os objectivos da investigação.
- ✓ Para testar ou sugerir novas hipóteses.
- ✓ Conjuntamente com outros métodos de investigação
 - Para investigar resultados inesperados
 - Para validar outros métodos
 - Para aprofundar as motivações dos respondentes e as razões para terem respondido da forma que o fizeram.

Ghiglione e Matalon (2001) referem aproximadamente as mesmas utilizações mas com outros nomes:

- ✓ Controlo
- ✓ Verificação
- ✓ Aprofundamento
- ✓ Exploração

No que tange à aplicação desta técnica de recolha de dados, neste estudo, pedimos autorização à direcção das escolas para efectuar contactos com os professores metodólogos (supervisores) nas suas instalações. Tendo em conta os pontos fortes e fracos referenciados e o reduzido número de professores supervisores (comparado com o dos formandos) nos levou a optar pela aplicação deste instrumento a este grupo de intervenientes que, como é óbvio, exige tempo e disponibilidade dos sujeitos abrangidos.

Utilizamos um formato de entrevista semi-estruturado que nos permitiu assinalar as respostas num questionário (anexo 3) que preparamos previamente com a intenção de, no final da entrevista, termos um conjunto de respostas facilmente analisáveis.

Foram realizadas 20 entrevistas de natureza semi-estruturada. As entrevistas realizadas visavam identificar as suas perceções e conceções sobre a prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores do ensino básico realizados pela sua instituição.

2.3. Observação

Na opinião de Vieira (1993), observar é interpretar e que, como todo o acto interpretativo, segundo ela, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa.

João (2009) disse que a observação naturalista, também, designada de observação científica visa determinar o significado, a orientação e a dinâmica de uma situação pela colheita de factos. A observação é realizada, na óptica deste autor, de modo flexível de forma a tirar partido, não só de todos os comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer.

Para ele, a observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada. A observação foi algumas vezes restringida ao primeiro significado; neste caso, contrapõe-se a experiência ou experimentação como verificação deliberada ou metódica. Outras vezes foi restringida ao segundo significado, caso em que se contrapõe a experiência ingénua, primitiva, comum ou ocasional (neste sentido, este termo é empregue, habitualmente, na linguagem científica contemporânea). Em vista disso, segundo este autor, é possível estudar ambos os significados distinguindo:

- ✓ Observação natural, em que as condições da observação não são planeadas ou planeáveis;
- ✓ Observação experimental (ou a experimentação), que é a observação planeada, que se caracteriza pela aferição das variáveis.

Neste segundo tipo de observação, pode-se agir sobre a variável independente e estudar o comportamento correspondente da variável dependente, ou seja, da função vinculada.

Esta observação, Abbagnano (1971) apelida de experimental ou de experimentação ou, ainda, observação naturalista ou científica, que pode ser classificada quanto aos seguintes parâmetros:

- ✓ Estrutura de observação;
- ✓ Forma de participação;
- ✓ Números de observadores;
- ✓ Local da observação.

- 1) Segundo a “estrutura da observação”, podemos considerar: a observação assistemática e a observação sistemática.
 - a) Observação assistemática é também denominada observação não estruturada, sem controlo previamente elaborado e sem instrumental apropriado. Adota-se muitas vezes nas áreas das Ciências Humanas, constituindo a única oportunidade para se estudar determinados fenómenos.
 - b) Observação sistemática é também designada como observação planeada ou controlada. Caracteriza-se por ser estruturada e realizadas em condições controladas tendo em vista objectivos e propósitos predefinidos. Utiliza-se, normalmente, um instrumento adequado para a sua efectivação, indica e delimita a área a ser observada, requerendo portanto um planeamento prévio para o seu desenvolvimento.

Na óptica de Rudio (1979 citado em João, 2009), em qualquer processo de observação sistemática deve-se considerar os seguintes aspectos ou elementos: por que observar? Para que observar? Como observar? O que observar? Quem observar?

Abbagnano (1971) salienta que tanto na observação sistemática, como na assistemática o observador deve ter adquirido competências para observar e procurar obter dados com imparcialidade, procurando não contaminar esses dados através das suas próprias opiniões e interpretações.

- 2) Relativamente à “forma de participação do observador”, podemos, segundo o autor atrás citado, considerar os seguintes tipos de observação:
 - a) Observação não participante. É aquele tipo de observação em que o investigador permanece fora da realidade a estudar. A observação é assim feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação, ou seja, o investigador assume o papel de espectador.
 - b) Observação participante. Tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante. O observador incorpora-se de forma natural ou artificialmente no grupo ou comunidade estudada, sendo que se considera incorporação natural quando o investigado já é elemento do grupo investigado. Este tipo de observação participante é por vezes criticada, quando utilizada na investigação científica, por se considerar ser muito difícil assegurar a objectividade da observação.
 - c) O número de observadores por sua vez, determina duas formas de observação, designadamente: quando a observação é realizada por um só investigador, temos a chamada observação individual; contudo, em determinados estudos, porém, em que há o trabalho integrado de uma equipa de investigadores e estes vão a campo para efectivar as observações, então temos a designada observação em equipa.
 - d) A última classificação é determinada pelo local da observação, que pode ser feita mediante os fenómenos constatados da realidade social, ou seja, a observação é feita no local da ocorrência do evento. Ou ainda, as situações problemas, objecto de estudo, podem ser artificialmente criadas em laboratório para que se observe a actuação da variável experimental. No

primeiro caso temos a observação de campo e no segundo a observação em laboratório.

2.4. Análise documental e Análise de conteúdo

2.4.1. Análise documental

Neste nosso estudo, os documentos da instituição que regem a prática pedagógica/estágio pedagógico, os dados colhidos com inquéritos e entrevistas foram submetidos, ao processo de procura de semelhanças, condensações, agrupamentos para podermos proceder ao seu tratamento «estatístico», que nos possibilitem estabelecer comparações/confrontações (análise documental). No que toca a esta técnica de recolha de dados, Bardin (2008) é de opinião que, podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de uma base de dados.

Johnson (1984) salienta que a maioria dos projectos de ciências de educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. A análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante.

O peso do desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido relativamente discreto do campo científico. A documentação permanece uma actividade muito circunscrita e a análise documental, pouco conhecida do profano, é um assunto para especialista. No entanto, alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com parte das técnicas da análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer as especificidades e o campo de acção de análise de conteúdo (Bardin, 2008: 95).

A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou abstracts (condensações do documento segundo certas regras); ou a indexação, que permite, por classificação em palavras – chave, descitores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita. Esta foi uma prática corrente desde os finais do século XIX (classificação por assuntos das bibliotecas, classificação decimal universal). Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objectivo da documentação em causa. Através de uma entrada que serve de pista, as classes permitem separar a informação,

constituindo as categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo (Bardin, 2008: 95).

Contudo, ele enfatiza, que por detrás das semelhanças de certos procedimentos, existem diferenças essenciais:

- ✓ A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- ✓ A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação;
- ✓ O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Na análise documental, os estudos recomendam a clarificação exacta do tipo de documentos vai ser utilizado antes de iniciar a busca de dados, pois, segundo Bell (1993), a pesquisa pode implicar a análise de filmes, vídeos, slides ou outro tipo de fontes não escritas, podendo todas elas ser designadas por documentos. Este mesmo autor acrescenta que os tipos mais comuns de documentos numa pesquisa em ciências de educação são as fontes escritas ou impressas.

No contexto deste estudo, consultamos, basicamente, documentos regulamentares e orientadores da prática pedagógica/estágio pedagógico para, dali, podermos tirar algumas ilações à volta da prática pedagógica das escolas do IPCV (Instituto Pedagógico de Cabo Verde). Relatórios dos estagiários, dos professores orientadores e dos supervisores (metodólogos). Estes documentos contemplam informações relevantes sobre as duas disciplinas de praticas pedagógicas integradas no plano de estudos dos cursos de formação de professores das três escolas que integram o Instituto Pedagógico (Práticas Pedagógicas I e II). Analisamos, de forma exaustiva esses documentos, o que nos permitiu colher informações sobre o tipo de actividades desenvolvidas, quer no âmbito da prática pedagógica I quer no da prática pedagógica II. As informações permitiram-nos identificar os principais intervenientes da prática pedagógica da escola, as tarefas / funções de cada grupo de intervenientes (formandos, professores orientadores e professores metodólogos/supervisões).

Neste estudo, a análise documental foi utilizado, fundamentalmente, para:

- a) Colher informações relativas ao conceito que o Instituto Pedagógico de Cabo Verde tem da prática pedagógica/estágio pedagógico;
- b) Identificar modelo organizacional da prática pedagógica/estágio pedagógico adoptado pelo Instituto Pedagógico de Cabo Verde;
- c) Identificar as tarefas dos seus principais intervenientes;
- d) Identificar as estratégias empregues no desenvolvimento das actividades da prática pedagógica das escolas que integram o Instituto pedagógico de Cabo Verde.

Portanto, informações relacionadas, não só, com aspectos organizativos e actividades de realização obrigatória no âmbito da prática pedagógica dos cursos de formação de professores realizados por esta instituição. Em suma, análise de documentos susceptíveis de fornecer-nos informações sobre todos os “demarches” para o início, o desenvolvimento e o final das actividades, quer da prática pedagógica I quer da prática pedagógica II, num ano lectivo.

Neste estudo, análise documental foi utilizada com a finalidade de complementar a informação obtida por inquéritos e entrevistas, isto é, não é o método de pesquisa central.

Com base nestes pressupostos, optamos por analisar documentos escritos que regem a prática pedagógica dos cursos de formação de professores do ensino básico desenvolvidos por esta instituição. Foram documentos intitulados por:

- ✓ Plano de PRE;
- ✓ Ciclo de supervisão pedagógica;
- ✓ Linhas orientadoras para avaliação e classificação final;
- ✓ Tópicos para elaboração do trabalho científico;
- ✓ Tópicos para elaboração do trabalho do fim do curso

a) - Definem a prática pedagógica, descrevem as actividades de realização obrigatória para cada grupo de intervenientes, no âmbito das disciplinas de prática pedagógica I e II contempladas no plano de estudos do curso de formação de professores desta instituição.

Para a concretização da análise documental, definimos as seguintes três etapas:

1ª - Determinação dos objectivos da análise;

2ª - Procura e selecção dos documentos;

3ª - Leitura inicial dos documentos para identificação das suas características e avaliação das possibilidades de análise.

Para análise documental, projectamos o seguinte objectivo:

1º - Extrair dos documentos regulamentares da prática pedagógica informações relevantes que sirvam de complemento as obtidas através dos inquéritos e das entrevistas

Através da análise documental colhemos informações relevantes sobre os aspectos fundamentais da prática pedagógica I e prática pedagógica II (ver página 82). Essas informações têm um papel complementar em relação as dos questionários e as das entrevistas, permitindo a triangulação dos dados.

sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações?

2.4.2. Análise de conteúdo

Neste estudo, análise de conteúdo, não é o método de pesquisa central, é apenas para complementar, em alguns aspectos, a informação obtida através do inquérito por

questionário e entrevistas semi-estruturadas. Mas o que é análise de conteúdo? Bardin (2008) define-a como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens).

Segundo Bardin (2008), pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que embora parciais são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos destas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e a questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objectiva procura fomentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes a resultados de confiança.

O autor atrás referenciado nos disse que a análise de conteúdo é um método muito empírico, depende do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequado ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. Ele enfatiza que a análise de conteúdo tem como campo de aplicação a análise de comunicações.

Para autores como Fraenkel & Wallen (2008), a Análise de Conteúdo é um instrumento que permite o investigador estudar o comportamento humano de forma indirecta, através da análise das suas comunicações. Geralmente são analisados os conteúdos escritos de uma comunicação, mas, por exemplo, uma imagem ou um som podem ser foco de uma análise de conteúdo.

Genericamente Denscombe (1998) caracteriza este instrumento como um recurso que ajuda o investigador a analisar o conteúdo de documentos, podendo ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação, reproduzida através de escrita, som ou imagem.

Fases da Análise de Conteúdo

Focado sobre os objectivos do estudo e do quadro de referência teórico, a Análise de Conteúdo é realizada através de uma série de etapas. Com base nos autores Bardin

(2008), Carmo & Ferreira (1998) e Pardal & Correia (1995), estabelece-se as seguintes fases:

1. Definição de categorias para separar os dados observáveis;
2. Definição de unidades de análise;
3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
4. Interpretação dos resultados obtidos nas perspectivas qualitativas e/ou quantitativas.

2.4.2.1. Tipos de Análise de Conteúdo

Grawitz (1993) distingue três grupos de Análise de Conteúdo:

a) - Análise de exploração e análise de verificação

Confrontam-se aqui duas diferentes finalidades da análise: - o de verificação de uma hipótese, onde o objectivo é bem definido e resulta na quantificação dos resultados;- a de exploração, onde não há hipóteses previamente definidas, e permite conduzir a diversos resultados. Contudo, a sistematização exagerada da análise pode deixar de fora do campo de estudo elementos essenciais que não foram previstos antecipadamente.

b) - Análise quantitativa e análise qualitativa

A quantitativa centra-se sobre a frequência dos elementos caracterizados, já a qualitativa foca sobre o valor de um tema, a novidade, o interesse.

c) - Análise directa e Análise indirecta

Relacionada com a análise quantitativa, a forma directa envolve um procedimento mais simples, onde se recorre geralmente à comparação de frequências (número de ocorrências) de certos elementos em análise. A análise indirecta relaciona-se mais com a natureza qualitativa, e interessa-se sobre uma interpretação sobre o que está por trás da linguagem expressa.

Para este estudo, definimos, para análise de conteúdo, os seguintes objectivos:

1º - Identificar a existência ou não de convergência de percepções e concepções entre os principais intervenientes das práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição à volta do conceito de prática pedagógica.

2º - Comparar perspectivas dos estagiários de formação inicial com as de formação em exercício à volta da profissão do professor.

3º - Identificar o que os professores orientadores e metodólogos consideram relevante nas suas observações de aulas no contexto das práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

4º - Identificar o que os professores orientadores sentem sobre a sua função de orientação da prática pedagógica.

A análise categorial é a técnica da análise utilizada. Consequentemente, tivemos que fazer aquilo que Jacob (2004) considera como processo de dividir o mundo em grupos de entidades cujos membros têm similaridades entre eles dentro de um determinado contexto. Agregar as entidades em categorias leva o indivíduo a perceber ordem no mundo que o circunda. Segundo Barite (2000), as categorias são usadas como ferramentas para se descobrir certas regularidades do mundo material, concluindo-se que todos os objectos, pelo menos os que pertencem ao mundo material, possuem certas propriedades. Ainda afirma que as categorias são abstracções simplificadas usadas pelos classificacionistas para investigar regularidades de objectos do mundo físico e ideal e para representar noções. Sobre as categorias, Fraenkel & Wallen (2008) assinalam que, é através do desenvolvimento de um sistema de categorias que o investigador pode usar para posterior comparação de forma a iluminar o que se está a investigar.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na selecção de documentos e na escolha das categorias e subcategorias. As categorias seleccionadas foram: Conceito de prática pedagógica; Conceito de professor; sessão de reflexão; orientação da prática pedagógica. Na categoria conceito de prática pedagógica foram definidas como subcategorias “aplicação na prática; preparação para professor e melhoramento dos conhecimentos” para a categoria conceito do professor foram definidas como subcategorias “educador, orientador e modelo na sociedade” para a categoria sessão de reflexão foram definidas como subcategorias “estratégias, a planificação e o domínio dos conteúdos” enquanto que para a orientação da prática pedagógica foram seleccionadas como subcategorias “Ajuda e orientação. Na segunda etapa foram criadas tabelas de frequência das categorias e subcategorias (quadros números 13; 14 ; 15 e 16).

Número do documento	Titulo dos documentos
1	Dados obtidos através do inquérito aos estagiários formação inicial
2	Dados obtidos através do inquérito aos estagiários formação em exercício
3	Dados obtidos através do inquérito aos professores orientadores
4	Dados obtidos através da entrevista aos professores metodólogos

Quadro 10. Numeração dos documentos

Os documentos eleitos para a análise de conteúdo são o conjunto de informações/mensagens colhidas com os inquéritos por questionário aplicados aos estagiários e aos professores orientadores e com as entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores metodólogos.

Categorias	Subcategorias
1. Conceito de prática pedagógica	a) – Aplicar na prática
	b) – Preparação para professor
	c) – Melhorar conhecimentos

2. Conceito do professor	d) – Educador
	e) – Orientador
	f) – Modelo na sociedade
3. Sessões de reflexão	g) – Estratégias
	h) – Planificação
	i) – Domínio dos conteúdos
4. Orientação da prática pedagógica	j) – Ajudar
	l) – Orientar formandos

Quadro 11. Definição das categorias e subcategorias

Apresentação e análise dos resultados:

Categoria		Conceito de prática pedagógica					
Subcategorias		Aplicar na prática		Preparação para professor		Melhorar conhecimentos	
Referências e Percentagens		R	%	R	%	R	%
Documentos	1. Dados dos Est. F. Inicial	16	3,38	7	1,53		
	2. Dados dos Est. F. Exercício	16	3,38			11	2,46
	3. Dados dos Prof. Orientadores	12	4,86				
	4. Dados dos Prof. Metodólogos	8	2,27				

Quadro 12. Número de referências da categoria 1 nas mensagens/respostas.

A ideia de aplicação na prática de conhecimentos teóricos aparece com elevada frequência nos três documentos. Facto que deixa antever a convergência entre os quatro grupos de intervenientes a volta deste conceito. Um outro factor que vale a pena referenciar é o facto de boa parte dos formandos do curso de formação em exercício ter inclinado para a ideia da melhoria dos conhecimentos enquanto que uma parte dos da formação inicial entendem que se trata de preparação para professor. Este divórcio de posicionamento de uma parte dos intervenientes dos dois grupos, embora constituam a minoria, é interessante perceber como pensam aqueles que são candidatos à profissão docente no contexto das práticas pedagógicas. Enquanto eles pensam que estão a preparar para ser professor, os de formação em exercício acham que as práticas pedagógicas servem para melhorar seus conhecimentos, pois, já são professores e, por conseguinte, o problema de preparação para ser professor não se coloca.

Categoria		Conceito de professor					
Subcategorias		Educador		Orientador		Modelo na sociedade	
Referências e Percentagens		R	%	R	%	R	%
Documentos	1. Dados dos Est. F. Inicial	5	2,13	5	2,13		
	2. Dados dos Est. F. Exercício	3	1,00	2	0,67	5	1,67

Quadro 13. Número de referências da categoria 2 nas mensagens/respostas.

Com base na frequência com que as subcategorias “educador e Orientador” surgem nos dois documentos ilustram o carácter operativo que os dois grupos de intervenientes atribuem a função docente. Vêm o professor como executor, aquele que sabe fazer e faz. Para além de ser uma pessoa que influencia e veiculo determinados valores sociais, ele encaminha, guia, neste caso, para aprendizagens.

É curioso perceber que alguns estagiários de formação em exercício (professores em formação) sentem como modelos na sociedade.

Categoria		Sessões de reflexão					
Subcategorias		Estratégias		Planificação		Domínio de conteúdo	
Referências e Percentagens		R	%	R	%	R	%
Documen- -tos	3.Dados do Prof. Orientadores	1	0,54	7	3,80	6	3,26
	4.Dados do Prof. Metodólogos	4	1,26	5	1,58	6	1,89

Quadro 14. Número de referências da categoria 3 nas mensagens/respostas.

Genericamente, nas sessões de reflexão, isto é, nos encontros pós-observação a tónica das discussões reside na análise da planificação e no domínio dos conteúdos pelo estagiário actuante. Os dados são ilustrativos da importância atribuída as questões de preparação e implementação do processo ensino aprendizagem no contexto das práticas pedagógicas dos cursos formalizados por esta instituição.

Categorias		Orientação da prática pedagógica			
Subcategorias		Ajudar		Orientar formandos	
Referências		R	%	R	%
3.Dados do Prof. Orientadores		14	5,83	5	2,08

Quadro 15. Número de referências da categoria 4 nas mensagens/respostas.

Aqui, estávamos interessados em perceber como é que os professores orientadores, não sendo professores da instituição de formação, sentem sobre a sua função de orientação da prática pedagógica. Os resultados constantes neste quadro, centram-se no sentimento de auxílio aos estagiários. Os professores orientadores sentem que estão ajudar os estagiários no seu processo de formação.

CAPÍTULO IV

TRABALHO DE CAMPO

1. ESTUDO EMPÍRICO

Para melhor clarificarmos a essência do trabalho desenvolvido nesta fase do estudo, vamos dar uma olhadela ao conceito que Woods (1996) tem sobre mundo empírico. Na óptica deste autor, entende-se por “mundo social empírico” a vida social dos indivíduos minuto a minuto, dia a dia, à medida que interagem entre si, que desenvolvem entendimentos e significados, que se envolvem em “acções conjuntas” e respondem uns aos outros, que se adaptam a situações, que encontram e se organizam para resolver problemas que surgem nas circunstâncias em que se encontram.

No contexto deste trabalho, designamos por estudo empírico ao conjunto de procedimentos e tarefas realizadas com os principais intervenientes da prática pedagógica/estágio pedagógica das três escolas de formação de professores de ensino básico que integram o Instituto Pedagógico, com intuito de colher informações que, depois de analisadas e avaliadas, nos permitam caracterizar as percepções e conceções que estes têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico. Consequentemente, o trabalho realizado subordinou-se a um tema geral ou seja à determinação das percepções e conceções dos principais intervenientes da prática pedagógica «caso do Instituto pedagógico de Cabo Verde».

Consequentemente, entendemos que o momento mais importante, neste estudo, correspondeu ao estudo Empírico/trabalho de campo que, de acordo com as nossas planificações, consideramos que este começou com contactos com direcções das três escolas que integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde, com os principais intervenientes da prática pedagógica dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição, com a construção de instrumentos de recolha de dados, com contactos com especialistas com vista a sua validação externa e, ainda, com a realização de testes de fiabilidade “Alfa de Cronback” para a sua validação interna.

Procuramos desenvolver um trabalho cuidadoso, tanto ao nível da planificação como ao nível da execução. Recorde-se que Kirk e Miller (1986) consideram que cumprir sequencialmente e integralmente as fases do projecto de pesquisa, recolha de dados, análise e documentação contribui para tornar mais confiáveis os resultados do estudo qualitativo. A concretização do plano foi programada em quatro etapas. Por isso, o trabalho de campo, deste estudo, foi desenvolvido, fundamentalmente, em quatro etapas, consistindo, cada uma delas, no seguinte:

1ª Etapa - calendarização, selecção de métodos de trabalho, produção de instrumento

A 1ª etapa consistiu na calendarização, selecção de métodos de trabalho, produção de instrumentos de recolha de dados e a sua validação externa e interna, contatos com direcções das três escolas de formação de professores que integram esta instituição de formação e com os principais intervenientes das práticas pedagógicas dos seus cursos de formação de professores e leitura de vários documentos produzidos no âmbito das práticas pedagógicas da instituição

Começamos com a calendarização, selecção de métodos de trabalho, por conceber instrumentos de recolha de informação e a sua conseqüente validação, pois, como disse Bell (1993), são estes que nos fornecem a informação de que necessitamos para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir, prossegue esta autora, quais os métodos que melhor sirvam determinados fins e depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o efeito. Portanto, foi uma etapa dedicada a realização de todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição da informação que necessitamos.

Os objectivos específicos do trabalho de campo estão expressados nos tópicos dos enunciados dos questionários (anexos – V e VI) e dos guiões da entrevista semi-estruturada (anexo VII), enquanto os intermédios correspondentes se encontram deluidos no conjunto das questões que os integram.

Importa salientar que não foi fácil a calendarização das actividades do trabalho de campo, pois, nem tudo dependia de nós. Para além das dificuldades que tivemos e do tempo que levamos na procura de soluções para os testes de fiabilidade “ALFA”, dos instrumentos de recolha de dados, tínhamos que funcionar em articulação com o calendário escolar das três escolas de formação de professores e com o calendário escolar do ensino básico. Tivemos, ainda, o factor “insularidade” do país e a conseqüente dispersão das escolas e dos sujeitos abrangidos pelo estudo.

Não obstante estes constrangimentos, traçamos um calendário “previsão” para racionalizarmos as nossas acções nesta etapa. O passo seguinte, consistiu, fundamentalmente, em contactos com as direcções das escolas que integram o Instituto Pedagógico para obter permissão para distribuição de questionários aos estagiários, professores orientadores e realizar entrevistas aos professores metodólogos (supervisores da prática pedagógica); contatos com a gestão das escolas/pólos educativos do ensino básico onde trabalham professores orientadores da prática pedagógica/estágio pedagógico, também, para obter permissão para os distribuir questionários, pois, como diz a autora atrás referenciada, nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições, organizações ou a materiais. Bell (1993) enfatiza, ainda que, caso o acesso lhe seja concedido, ser-lhe-á feito um favor, sendo necessário especificar exactamente o que irá pedir as pessoas para fazer, de quanto tempo poderá dispor e que utilização será feita da informação fornecida.

Entretanto, contatamos, também, professores responsáveis pela prática pedagógica das três escolas com o intuito de termos acesso a documentos orientadores das suas actividades para podermos concretizar o nosso plano de trabalho em matéria de análise documental. Recebemos deles documentos e informações relevantes relacionadas com o funcionamento deste componente prático do currículo dos seus cursos de formação de professores do ensino básico.

<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar instrumentos de colecta de dados; ✓ Contactar, via Net, especialistas para validar os questionários “validação externa” ✓ Enviar, via Net, os instrumentos de colecta de dados aos especialistas;
<p>Tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de instrumentos de recolha de dados (questionários e guião de entrevista semi-estruturada). ✓ Contactos com especialistas com vista a sua validação externa; ✓ Validação interna dos instrumentos de colecta de dados através da realização de testes de fiabilidade “Alfa de Cronback” do programa SPSS para a validação interna dos instrumentos de colecta de dados:

Quadro 16. Objectivos e tarefas da 1ª etapa do trabalho de campo

1.1. Participantes

Na escolha de participantes, tomámos como ponto de referência a ideia de Bell (1993), quando ela assinala que a escolha ou a selecção dos participantes é o primeiro passo deste tipo de trabalho e, que deve obedecer a critérios de segurança, fora dos quais a interpretação dos resultados e extracção das conclusões correm o risco de erros e precipitações indesejáveis.

Portanto, de modo assegurarmos conclusões válidas, quer em relação aos inquiridos ou entrevistados, quer em relação aos que não foram inquiridos ou entrevistados, seleccionamos um número de participantes, relativamente, significativo: Por isso, participaram, a nosso pedido, 50 estagiários; 25 professores orientadores e 20 professores metodólogos escolhidos aleatoriamente. Portanto, participaram no estudo 95 intervenientes da prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição.

Escolhemos um número que representa 46,7% do total do universo da população da qual inquirimos e entrevistamos uma parte. Pois, o Instituto conta, no ano lectivo 2011/12), com 58 estagiários, 63 professores orientadores e 52 professores metodólogos (supervisores), o que, adicionado com os 30 estagiários de curso inicial do ano lectivo transacto, (2010/11) que participaram também do estudo, representa um universo da população de 203 sujeitos. Esta condição é muito importante, uma vez que não podemos trabalhar com a totalidade dos intervenientes da prática pedagógica da instituição.

Intervenientes	Nº total (Universo)	Nº de participantes
Estagiários do curso inicial	30	25
Estagiários do curso FEPROF	58	25
Professores orientadores	63	25
Professores metodólogos	52	20
Total	203	95

Quadro 17. Estatística dos participantes do estudo

Nunca perdemos de vista que a autora atrás citada nos tem chamado atenção o número de participantes num estudo. Recorde-se que ela defende que quanto maior for o número de indivíduos que constituem número de participantes, tanto menor será o risco de os resultados serem influenciados por alguns valores individuais. Por isso, considera-se a extensão da «amostra» uma condição primordial neste tipo de trabalho. Por isso, pensamos que, com este grupo de participantes, as nossas conclusões serão válidas tanto para os inquiridos e entrevistados como para aqueles que ficaram fora do processo.

Com base neste axioma, dos 30 estagiários do curso de formação inicial inquirimos 25 (83,3%); dos 58 estagiários do curso de formação de professores em exercício de funções inquirimos 25 (43,1%); dos 63 professores orientadores da prática pedagógica inquirimos 25 (39,6%) e dos 52 professores metodólogos /supervisores entrevistamos 20 (36,5%). Consequentemente, constituem a população com a qual trabalhamos 95 sujeitos, representando (46,7%) do total do universo.

A acessibilidade aos grupos de intervenientes foi o factor determinante na fixação de números ou percentagens de participantes de cada grupo de intervenientes. Como podemos verificar, os quatro grupos apresentam números e percentagens de participantes diferenciados. Mais adiante, vamos poder verificar, também, que se trata de um universo bastante heterogéneo do ponto de vista etário e do sexo.

1.2. Meios materiais

No contexto deste estudo, conforme fizemos referencia anteriormente, produzimos instrumentos de recolha de dados: produzimos questionários para estagiários e professores orientadores e guiões de entrevista semi-estruturada para professores metodólogos.

2ª Etapa – Aplicação de questionários e realização das entrevistas

Depois da realização de todo o trabalho preliminar, nomeadamente, produção de instrumentos de recolha de dados e a sua validação, avançamos com a aplicação dos questionários, isto é, distribuição e esclarecimentos (sempre que fosse necessário) aos inquiridos e a realização de entrevistas semi-estruturadas aos professores metodólogos. Consequentemente, a realização das tarefas desta etapa pressuponha deslocamentos para as escolas de formação de professores, para pólos educativos e para as dispersas escolas do ensino básico onde as actividades das práticas pedagógicas/estágio pedagógico são desenvolvidas.

Podemos dizer que a aplicação de questionários desenrolou, concomitantemente, com a realização de entrevistas aos professores metodólogos. Os questionários eram entregues e preenchidos pelos inquiridos. Com esta estratégia, foi possível a realização das entrevistas no mesmo espaço e tempo salvo em situações em que os metodólogos estejam ausentes, pois, estes são em menor número e, nem sempre se encontram nos mesmos espaços que os estagiários e professores orientadores.

<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuir instrumentos de recolha de dados (questionários) aos estagiários e aos professores orientadores. ✓ Dar esclarecimentos necessários à volta dos questionários; ✓ Realizar entrevistas aos professores metodólogos.
<p>Tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição de questionários aos principais intervenientes da prática pedagógica dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição; ✓ Realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores metodólogos.

Quadro 18. Objectivos e tarefas da 2ª etapa do trabalho de campo

3ª Etapa – recolha e organização dos dados

Sobre este assunto, Bell (1993) nos disse que dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevista, lista etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Ela enfatiza que uma centena de pedaços soltos de informação interessante, não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. Ela continua, esclarecendo que o trabalho do investigador consiste em procurar, continuamente, semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos.

Partindo deste pressuposto, pensamos que a recolha, organização, resumo, apresentação e análise de dados é tarefa fulcral, neste trabalho, pois, entendemos que a sua qualidade dependerá, em larga medida, do nível de configuração dos dados. Temos a consciência que a nossa eficácia, nesta tarefa, será fundamental, para chegarmos a conclusões válidas e para podermos formular propostas razoáveis para a melhoria da prática pedagógica da escola.

Trata-se de uma etapa baseada em novos contatos para redistribuir mais fichas de inquérito devido a falta de “feedback” de um bom número do primeiro grupo de inquiridos e receber os inquéritos preenchidos. Por isso, esta foi a fase de “correção e preenchimento de lacunas”, recolha, arrumação, organização e tratamento da informação recolhida. Tivemos algumas dificuldades nesta tarefa, porque alguns dos nossos inquiridos levaram muito tempo a preencher os questionários e, alguns dos professores metodólogos seleccionados para a entrevista não se disponibilizaram de imediato. Por isso, levamos muito tempo a espera que as pessoas se disponibilizassem para responderem as nossas perguntas.

Essas dificuldades citadas motivaram a redistribuição de questionários e muita demora na realização das entrevistas. Não obstante essas dificuldades, ficamos radiantes com o nível de consecução dos objectivos projectados para esta etapa. Redistribuímos e recolhemos.

<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recolher questionários preenchidos. ✓ Agrupar questionários por grupos de intervenientes ✓ Executar entrevistas aos professores metodólogos.
<p>Tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recolha dos questionários preenchidos ✓ Agrupar questionários com base nos grupos de intervenientes (questionários dos estagiários de formação inicial; estagiários de formação em exercício de funções e questionários de professores orientadores) ✓ Continuação e conclusão da realização da entrevistas. ■ Preparação para tratamento dos dados recolhidos.

Quadro 19. Matriz da 3ª etapa – Objectivos e tarefas da 3ª etapa do trabalho de campo

4ª Etapa – Organização, descrição dos dados e formulação dos primeiros análisis

Damos importância fundamental a este processo, pois, é dali que imergem informações conducentes à consecução dos objectivos projectados. Entendemos que o nível de consecução dos objectivos do estudo dependerá, em larga medida, da nossa eficácia na recolha e organização dos dados, isto é na realização das tarefas desta etapa. Lembre-se que Estrela (1994), aconselha que a recolha de dados deve ser efectuada de modo mais rigoroso possível, utilizando critérios que permitam, não só seleccionar fontes fidedignas, como também comprovar a objectividade dos dados obtidos a partir dessas fontes. Por isso, a preocupação de rigor é o princípio que nos tem servido de orientação na recolha e organização de dados.

A forma como cada instrumento de recolha de informação foi utilizado foi explicada nas partes finais das páginas anteriores.

Depois da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, a organização, tratamento e análise das informações recolhidas, prosseguimos com a leitura e análise global dos dados de forma a podermos tirar conclusões conducentes a formulação de propostas razoáveis para o preenchimento das possíveis lacunas, superação das eventuais insuficiências e abertura de linhas de investigação adequadas.

A medida que os dados foram sendo transcritos e organizados, procuramos registar interpretações que emergiam deles por isso, é razoável dizermos que a primeira fase de análise acompanhou a organização dos dados dos questionários e das entrevistas.

Tendo como base, estes pressupostos e, conforme tivemos oportunidade de dizer anteriormente, para efeitos de tratamento e organização de dados provenientes das entrevistas e inquéritos, procuramos semelhanças e, conseqüentemente, fizemos agrupamentos “condensando” respostas que tenham o mesmo sentido para podermos proceder ao seu tratamento estatístico, isto é, ao conjunto de operações matemáticas que, posteriormente, nos possibilitem estabelecer comparações/confrontações conducentes à conclusões finais válidas. As respostas constantes em cada um dos quadros são o resumo dos agrupamentos feitos a partir de semelhanças em termos daquilo que as pessoas dizem. Nesta óptica, cada uma das respostas constantes nos quadros traduz aquilo que um determinado número de sujeitos entrevistados ou inquiridos nos disse. Os números

constantes nas colunas de referências correspondem ao número de inquiridos que defendem cada uma das ideias (respostas). Em cada questão, o número de grupos varia com a dispersão e/ou com os consensos entre os inquiridos à volta dela.

Portanto, conforme fizemos referência anteriormente, a nossa tarefa, aqui, consistiu em determinar semelhanças, fazer agrupamentos, resumir as respostas e introduzindo-as em quadros.

A outra tarefa consiste em determinar o número de sujeitos de cada um dos grupos e a respectiva percentagem. A frequência é o número de vezes que uma determinada resposta foi referenciada.

Por isso as referências correspondem, exactamente, ao número de sujeitos inquiridos e defensores duma determinada ideia. Para elevarmos a nossa performance e o nível de configuração dos dados recorreremos à utilização do “Nvivo” na execução destas operações. Este programa foi utilizado, fundamentalmente, na identificação de termos e palavras mais usadas pelos inquiridos ou entrevistados. Nossa intenção com a utilização deste programa, nesta matéria, é determinar os principais pontos de convergência entre os nossos inquiridos e/ou entrevistado. Isto quer dizer que as respostas obtidas foram submetidas a uma análise de conteúdo com ajuda do programa informático Nvivo. Foi, ainda, utilizada o programa SPSS para apresentação dos resultados em tabelas e gráficos. As informações colhidas com cada uma das questões aparecem configuradas em tabelas e em gráficos. Portanto, os dados foram representados, não só em quadros, mas, também, em gráficos para, não só reforçar o nível da sua configuração, mas também, através da linguagem gráfica, proporcionar ao leitor outra forma/opção de leitura dos resultados.

Os resultados que se apresentam respeitam às questões contempladas nos questionários e no guião da entrevista semi-estruturada. Embora tenhamos explicado, anteriormente, interessa-nos enfatizar, aqui, a natureza das informações solicitadas com os questionários e com as entrevistas.

Dos estagiários (anexo V), o teor aborda: a) - o conceito da prática pedagógica; b) - as duas disciplinas de prática pedagógica; c) - conceito do professor; d) - as observações feitas pelo professor estagiário, nas primeiras semanas de cada momento do estágio; e) - actuações do professor estagiário; f) - as tarefas de maiores dificuldades de realização no âmbito da prática pedagógica; g) - áreas disciplinares de maiores dificuldades de gestão para os estagiários; h) - a avaliação que os estagiários fazem da sua preparação para enfrentar as tarefas de realização obrigatória no âmbito do estágio; i) - a duração do seu estágio; j) - as expectativas dos estagiários para com as tarefas do estágio; l) - avaliação que fazem dos apoios que recebem dos professores orientadores; m) - avaliação que fazem dos apoios que recebem dos professores metodólogos; n) - avaliação que fazem do modelo organizacional do estágio adoptado pela sua escola.

Dos professores orientadores (anexo VI), o teor aborda: a) - conceito de prática pedagógica; b) - conexões entre a prática pedagógica, reflexão e supervisão; c) - Conceito de “orientação da prática pedagógica”; d) - capacidades desenvolvidas com as actividades da prática pedagógica; e) - objecto de análise nas sessões de reflexão; f) -

tarefas que mais dificuldades de realização oferecem aos estagiários; g) - áreas disciplinares que mais dificuldades de gestão oferece aos estagiários; h) - modelo organizacional de prática pedagógica; i) - clima de trabalho; j) - preparação dos estagiários; l) - domínio da matéria; m) - Superação das dificuldades dos estagiários; n) - preparação para o exercício da função docente.

O teor do guião da entrevista semi-estruturada (anexo VII) aborda: a) - conceito de prática pedagógica; b) - conexões entre a prática pedagógica, reflexão e supervisão; c) - a necessidade de sermos reflexivos; d) - objecto de análise nas sessões de reflexão; e) - modelo organizacional de prática pedagógica; f) - carga horária da prática pedagógica; g) - domínio da matéria; h) - áreas disciplinares que mais dificuldades de gestão oferece aos estagiários; i) - Superação das dificuldades dos estagiários.

Entretanto, podemos constatar que, quer com os questionários dos estagiários, quer com os dos professores orientadores, foram treze as variáveis em estudo e, conseqüentemente, treze perguntas distribuídas em dois grupos: o primeiro contempla sete questões de tipo aberto e o segundo com seis questões de escala, dando ao inquirido a possibilidade de escolher uma, entre cinco níveis.

Na análise que a seguir vamos fazer, constataremos, à volta de algumas variáveis, significativos consensos entre os nossos inquiridos e, possivelmente, constataremos, também, diferenças assinaláveis entre eles, à volta de outras.

Através dos questionários e das entrevistas, foi possível aquisição de informações/dados caracterizadores das percepções e conceções que os estagiários, professores orientadores e professores metodólogos têm acerca das Práticas Pedagógicas/Estágios Pedagógicos dos cursos de formação de professores formalizados pela sua instituição.

O processo de organização e descrição dos dados foi estruturado em dois momentos (A e B). Fizemos corresponder cada um dos momentos ao trabalho desenvolvido com cada grupo de intervenientes. Isto é, o Momento A corresponde ao trabalho desenvolvido com o grupo de estagiários de formação inicial; com os de formação contínua e com professores orientadores. O Momento B corresponde ao trabalho desenvolvido com professores metodólogos (supervisores da prática pedagógica desta mesma instituição).

Cada um dos momentos encerra quatro fases:

Momentos	Fases	Objectivos	Tarefas	Meios Humanos
	1ª	- Agrupar questionários tendo em conta o sexo dos respondentes. - Agrupar questionários tendo em conta a idade dos respondentes.	Caracterização dos Estagiários de Formação Inicial no que tange ao sexo e a idade	Estagiários de formação inicial Estagiários de formação contínua
	2ª	- Fzer vários Agrupamentos dos questionários em função da similitude e diferenças das respostas. - Condensar as respostas em função da sua similitude;	- Agrupamento dos questionários tendo em conta as semelhanças e diferenças das respostas. - Análise e síntese preliminar	

A		<ul style="list-style-type: none"> - Contar referências de cada resposta. - Conceber sínteses preliminares 		Professores orientadores
	3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar eventual influência do sexo dos intervenientes nos resultados; - Identificar eventual influência da idade dos intervenientes nos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem e agrupamento de respondentes em função do sexo e da idade 	
	4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Configurar os dados em quadros e em gráficos; - Determinar o número de respondentes de cada um dos grupos e a respectiva percentagem; - Ler os resultados para apurar as primeiras pistas de análise; - Descrever sinteticamente os resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do número de respondentes de cada um dos grupos e a respectiva percentagem; - Introdução dos dados constantes nos quadros em gráficos; - Análise e síntese dos dados - Formulação de primeiras pistas de análise 	
B	1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupar guiões de entrevista tendo em conta o sexo dos respondentes - Agrupar guiões de entrevista tendo em conta a idade dos respondentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento de guiões de entrevista tendo em conta o sexo dos respondentes - Agrupamento de guiões de entrevista tendo em conta a idade dos respondentes 	Professores metodólogos
	2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as afirmações dos professores metodólogos. - Fazer vários agrupamentos por critérios de semelhança das respostas. - Fazer vários Agrupamentos dos questionários em função da similitude e diferenças das respostas. - Condensar as respostas em função da sua similitude; - Contar referências de cada resposta. - Conceber sínteses preliminares 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das afirmações dos professores metodólogos. - Execução de vários agrupamentos com base em critérios de semelhança das respostas. - Condensação das respostas semelhantes. - Formulação de síntese preliminares. 	
	3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar eventual influência do sexo dos intervenientes nos resultados; - Identificar eventual influência da idade dos intervenientes nos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem e agrupamento de respondentes em função do sexo e da idade 	
	4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> - Configurar os dados em quadros e em gráficos; - Determinar o número de respondentes de cada um dos grupos e a respectiva percentagem; - Ler os resultados para apurar as primeiras pistas de análise; - Descrever sinteticamente os resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do número de respondentes de cada um dos grupos e a respectiva percentagem; - Introdução dos dados constantes nos quadros em gráficos; - Análise e síntese dos dados - Formulação de primeiras pistas de análise 	

Quadro 20. 4ª Etapa: (Matriz do processo em geral); organização, descrição dos dados e formulação de primeiras pistas de análise.

Nota: mais adiante vamos ver os detalhes de cada um dos momentos e, conseqüentemente, de cada uma das fases que os integram.

As tarefas realizadas no âmbito da análise documental foram realizadas concomitantemente com as realizadas na primeira etapa do trabalho de campo.

1.3. Inquéritos por questionário

a) - Características dos questionários

Para complementar aquilo que dizemos, anteriormente, sobre os questionários e os guiões de entrevista semi-estruturada, entendemos oportuno, descrever, aqui, as suas características e os seus objectivos.

No que tange aos questionários, tanto dos estagiários como dos professores orientadores, contemplam duas partes (grupo I e II), sendo as primeiras partes constituídas por questões abertas e segundas por questões de escala.

Em síntese, as sete questões do I grupo, do questionário dos estagiários, são do tipo aberto e, procuram obter informações acerca do conceito da prática pedagógica; das duas disciplinas de prática pedagógica (PRE I e PRE II); das observações feitas pelos estagiários; do perfil profissional da profissão docente e das dificuldades dos estagiários na execução das diferentes tarefas.

Conseqüentemente, as matérias sobre as quais incidiu as questões do I grupo do questionário dos estagiários, foram as seguintes:

- ✓ O conceito que os estagiários têm da prática pedagógica/estágio pedagógica;
- ✓ As duas modalidades de prática pedagógica da sua escola (PRE I e PRE II);
- ✓ As observações que os estagiários fazem nas primeiras semanas de cada momento do estágio e o que fazem com os resultados dessas observações;
- ✓ A percepção que os estagiários têm do perfil profissional do professor.
- ✓ As dificuldades dos estagiários na execução das diferentes tarefas no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógica.
- ✓ As dificuldades dos estagiários na gestão das diferentes áreas disciplinares que integram o currículo escolar do ensino básico.

As seis questões que constituem o II grupo, do questionário dos estagiários, são de escala e, procuram obter informações acerca do nível de aplicação dos conhecimentos adquiridos numa primeira etapa da sua formação; do seu nível de satisfação ou insatisfação com a carga horária dedicada à prática pedagógica; dos apoios que recebem dos professores orientadores; dos apoios que recebem dos professores metodólogos; do modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico.

Sendo variáveis de escala, dão ao inquirido a possibilidade de escolher 1 (um) entre 5 (cinco) níveis. O valor mínimo corresponde ao número 1 (um) e o valor máximo o número 5 (cinco).

Eis o significado de cada um dos níveis:

1 - Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom e 5 – Muito Bom.

Para a concretização dos propósitos do II grupo, pedimos aos nossos inquiridos que opinassem sobre:

- ✓ Sua preparação para enfrentar as tarefas do estágio pedagógico;
- ✓ Sobre a carga horária deste componente prático do curso;
- ✓ Sobre as suas expectativas para com as tarefas da prática pedagógica;
- ✓ Pedimos-lhes que manifestassem a sua satisfação ou insatisfação para com os apoios que recebem dos professores orientadores;
- ✓ Pedimos-lhes que manifestassem a sua satisfação ou insatisfação para com os apoios que recebem dos Professores metodólogos;

Ainda, pedimos-lhes que manifestassem a sua satisfação ou insatisfação para com o modelo organizacional de prática pedagógica adoptada pela sua escola.

A semelhança do que aconteceu com o questionário dos estagiários, o I grupo do questionário dos professores orientadores é constituído por questões do tipo aberto e, com elas, pretendemos colher informações que tenham a ver com: conceito da prática pedagógica; sessões de reflexão e supervisão; competências e dificuldades dos estagiários.

Por isso, as questões do questionário dos professores orientadores incidiram sobre:

- ✓ O conceito que os professores orientadores têm de prática pedagógica/estágio pedagógico;
- ✓ Inter relações entre os elementos: prática pedagógica, reflexão e supervisão;
- ✓ As competências que são desenvolvidas com o cumprimento das tarefas da prática pedagógica/estágio pedagógico;
- ✓ As matérias que constituem objecto de análise nas sessões de reflexão que, normalmente, são realizadas no final das actuações executadas no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico;
- ✓ A opinião dos professores orientadores sobre as tarefas que mais dificuldades de realização oferecem aos estagiários;
- ✓ A opinião dos professores orientadores sobre as diferentes áreas disciplinares do currículo escolar do ensino básico que mais dificuldades de gestão oferecem aos estagiários.

Acontece o mesmo que o questionário dos estagiários, isto é, no II grupo as variáveis são de escala com a possibilidade do inquirido poder escolher 1 (um) entre 5

(cinco) níveis. O valor mínimo corresponde ao número 1 (um) e o valor máximo o número 5 (cinco).

O significado de cada um dos níveis é o mesmo que o dos estagiários, isto é, 1 – Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom e 5 – Muito Bom.

Neste II grupo do questionário dos professores orientadores, pedimos informações que tenham a ver com:

- ✓ Opinião dos professores orientadores sobre o modelo organizacional de prática pedagógica adoptada pela sua escola;
- ✓ O clima reinante nas salas de aulas onde os estagiários actuam;
- ✓ A preparação que os estagiários recebem na etapa anterior a da prática pedagógica;
- ✓ O domínio que os estagiários têm dos conteúdos que lhes são distribuídos pelos professores orientadores para serem planificados e trabalhados com as turmas onde actuam;
- ✓ A superação das dificuldades dos estagiários com o desenvolvimento das suas actividades de orientação;
- ✓ A importância da prática pedagógica na preparação dos estagiários para ofício do professor.

Tendo como base os estudos de Flick (2002), podemos dizer que os questionários nos permitiram a triangulação a diferentes níveis:

- ✓ Triangulação - a nível dos dados, porque utilizámos, para além de fontes documentais, grupos diferenciados de intervenientes (estagiários de formação inicial e os de formação em exercício de funções; professores orientadores e professores metodólogos).
- ✓ Triangulação metodológica - a nível dos instrumentos, pois, os questionários contemplam questões abertas e fechadas tratadas com base nas técnicas de análise descritiva;
- ✓ Triangulação metodológica do tipo inter-método, pois, houve combinação de um questionário com uma entrevista semi-estruturada;
- ✓ Triangulação de participantes, pois, nos questionários dos estagiários de formação inicial, no dos de formação em exercício de funções e nos guiões de entrevista semi-estruturadas aplicadas aos professores metodológicos, algumas questões são iguais.

1.4. Validação dos questionários

a) - Validação externa

Para a validação externa dos nossos pré-questionários, trabalhamos com validações/indicações de cinco professores especialistas: quatro professores especialistas da universidade de Extremadura (Dra. Emília Dominguez; Dra. Prudência Gutiérrez Esteban, Dr. José Luís Ramos; Dr. Manuel Lucero) e um da Universidade de Vigo - Dr

José Paz, Professor titular de didáctica da Faculdade de Ciências da Educação de Ourense, Espanha.

A participação cooperante na validação externa dos questionários e do guião de entrevista semi-estruturada dos especialistas atrás referenciados nos proporcionou valiosas contribuições na melhoria destes instrumentos de recolha de dados.

Para essa tarefa, concebemos os questionários, isto é, formulamos as perguntas todas e submetemo-los à análise dos cinco professores especialistas no domínio da educação..

Estes especialistas analisaram cada questão dos questionários, classificando-as de 1 (não satisfaz) a 5 (excelente). Consequentemente, identificaram as insuficiências e sugeriram alterações nos aspectos que, na ótica deles, carecem de melhoramento. As perguntas com a classificação máxima de 2 foram revistas, reformuladas e, em alguns casos, eliminadas.

A análise dos cinco professores especialistas do sector de ensino revelou muito importante para as reformulações/adequações introduzidas nestes instrumentos de recolha de dados (ver anexo I).

b) - Coeficiente de fiabilidade

Em seguida, procedemos a análise da coerência interna dos questionários e do guião da entrevista semi-estruturada através do alfa estatística Cronback, usando SPSS, servindo-nos como ponto de referência a escala de George e Mallery (2003), que são as seguintes: "> 0.9 - Excelente; > 0.8 - Bom; > 0.7 - Aceitável; > 0.6 - Questionável; > 0.5 - Pobre e <0,5 - Inaceitável".

Os coeficientes de confiabilidade alpha para os questionários foram 0,807 e 0,880 respectivamente, para o dos estagiários e para professores orientadores (ver anexo II).

Feita a leitura destas cifras, podemos dizer que os nossos instrumentos de recolha de dados têm, relativamente, alta consistência interna, já que, os estudos indicam que um coeficiente de 0,70 ou superior é considerado aceitável em situações de pesquisa em ciências sociais.

Depois da análise da coerência interna, seguimos para a aplicação. Optamos pela variante de administração directa, isto é, são os próprios inquiridos que preenchem os questionários, nós nos limitamos a dar todas as necessárias explicações esclarecedoras e, posteriormente, procedemos à sua recolha.

Aqui, a tarefa central é proceder ao tratamento de dados de forma a tornar possível a determinação das percepções e concepções dos estagiários de formação inicial e contínua e dos professores orientadores.

Importa recordarmos que Bell (1993) nos ensinou que dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevista, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Ela acrescenta que uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um

leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar, continuamente, semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos.

Conforme dissemos, anteriormente, pensamos que a recolha, organização, resumo, apresentação e análise de dados é tarefa fulcral, neste trabalho, pois, entendemos que a sua qualidade dependerá, em larga medida, do nível de configuração da organização, apresentação, análise e leitura dos dados. A nossa eficácia, nesta tarefa, será fundamental, para chegarmos a conclusões válidas e para podermos formular propostas razoáveis para a melhoria da prática pedagógica do Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

Depois da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, o passo seguinte foi, sem dúvida a organização, tratamento e análise das informações colhidas. Depois disto, prosseguiremos com a leitura e análise global dos dados de forma a podermos tirar conclusões conducentes a formulação de propostas razoáveis para o preenchimento das lacunas e superação das eventuais insuficiências detectadas com o estudo.

Tendo como base, estes pressupostos e, conforme tivemos oportunidade de dizer anteriormente, para efeitos de tratamento e organização de dados provenientes de entrevistas e inquéritos, procuramos semelhanças e, conseqüentemente, fizemos agrupamentos “condensando” respostas que tenham o mesmo sentido para podermos proceder ao seu tratamento estatístico, isto é, ao conjunto de operações matemáticas que, posteriormente, nos possibilitem estabelecer comparações conducentes à conclusões finais válidas.

A análise dos dados foi exaustiva para conseguirmos um elevado nível de consecução dos objectivos preconizados com o estudo. Esta ambiciosa pretensão nos levou a utilizar o programa software Nvivo e a optar por uma estratégia organizacional/metodológica por momentos e estruturados por quatro fases cada um, traçando, para cada uma das fases, objectivos específicos (ver matriz do processo em geral).

A concretização da primeira fase (de cada momento) pressupõe deslocamentos para as escolas que integram o Instituto pedagógico e escolas do ensino básico onde as actividades da prática pedagógica/estágio pedagógica dos cursos de formação de professores para contactar o público-alvo do estudo. Por isso, para a concretização dos objectivos desta etapa, tivemos que deslocar-nos para diferentes concelhos do país.

Na segunda fase dos diferentes momentos, a nossa tarefa consistiu na leitura e determinação de semelhanças, fazer agrupamentos, condensação das respostas tendo como critério a sua similitude e introduzindo-as em quadros e, procedendo à primeira contagem da frequência de cada uma das respostas.

As respostas constantes em cada um dos quadros são o resumo dos agrupamentos feitos a partir de semelhanças em termos daquilo que as pessoas dizem. Nesta óptica, cada uma das respostas constantes nos quadros traduz aquilo que um determinado número de sujeitos entrevistados ou inquiridos nos disse.

Os números constantes na coluna de referências correspondem ao número de inquiridos que defendem cada uma das ideias (respostas). Em cada questão, o número de grupos feitos a nível de cada pergunta varia com a dispersão dos inquiridos à volta dela.

A terceira fase de análise, consistiu na análise e formação de grupos por sexo e por faixa etária. Constitui nosso propósito, com esta tarefa, detectar eventual influência do sexo e da idade nos resultados.

A quarta fase de análise é a análise global dos dados, conseqüentemente, consistiu em determinar o número de sujeitos de cada um dos grupos e a respectiva percentagem para o apuramento de primeiras pistas explicativas dos dados.

A frequência é o número de vezes que uma determinada resposta foi referenciada. Por isso, as referências correspondem, exactamente, ao número de sujeitos defensores de cada ideia. Conseqüentemente, o total corresponde ao número de inquiridos/entrevistados de cada grupo de intervenientes.

<p>1 - Recolha de dados</p> <p>1.1. Instrumentos de registo de dados</p> <p>1.1.1. Fichas de inquérito aos estagiários;</p> <p>1.1.2. Fichas de inquérito aos professores orientadores;</p> <p>1.1.3. Guiões de entrevista aos professores metodólogos</p> <p>1.1.4. Fichas de registo de informação (dados)</p>	<p>2. Tratamento de dados</p> <p>2.1. Instrumentos para análise e síntese (quadros; sínteses preliminares e primeiras pistas explicativas)</p>
--	--

Quadro 21. Matriz de recolha, análise e síntese de dados

1.4.1. Dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação inicial

Análise e síntese dos dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação inicial

Participantes	Sexo		Idade			Total
	M	F	20-30	31-40	>40	
Estagiários de formação inicial	12	13	24	1		25

Quadro 22. Caracterização do grupo de estagiários de formação inicial

Nota: o **momento A** consiste na caracterização dos Estagiários de Formação Inicial no que tange ao sexo e a idade.

- Os dados constantes neste quadro nos fornecem informações que nos conduzem a formulação das seguintes sínteses preliminares:

a) - 52% dos estagiários de formação inicial, que nós inquirimos, são do sexo feminino, enquanto que os do sexo masculino representam 48%. Consequentemente, podemos considerar este grupo como sendo heterogêneo na sua composição naquilo que diz respeito ao sexo.

b)- Em relação a idade, é um grupo bastante homogêneo, pois, apenas 1 (um) entre os 25 (vinte e cinco) que compõem este grupo está fora da faixa etária dos 20-30 anos. Consequentemente, pelos dados referidos, podemos dizer, em síntese, que o grupo de estagiários de formação inicial era jovem.

Tratando-se de um grupo homogêneo, do ponto de vista etário, os dados colhidos não são propiciadoras de uma análise comparativa a este nível.

I Grupo

1ª Questão (variável: conceito)

Os cursos de formação de professores do ensino básico realizados na vossa escola contemplam prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica ou estágio pedagógico no âmbito do vosso curso?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Significa pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos nas sessões teóricas	13	52,0	52,0	52,0
b. Significa acção educativa do aluno estagiário	7	28,0	28,0	80,0
c. Significa Experimentar	1	4,0	4,0	84,0
d. É preparação para ser professor	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 1. Respostas da 1ª questão

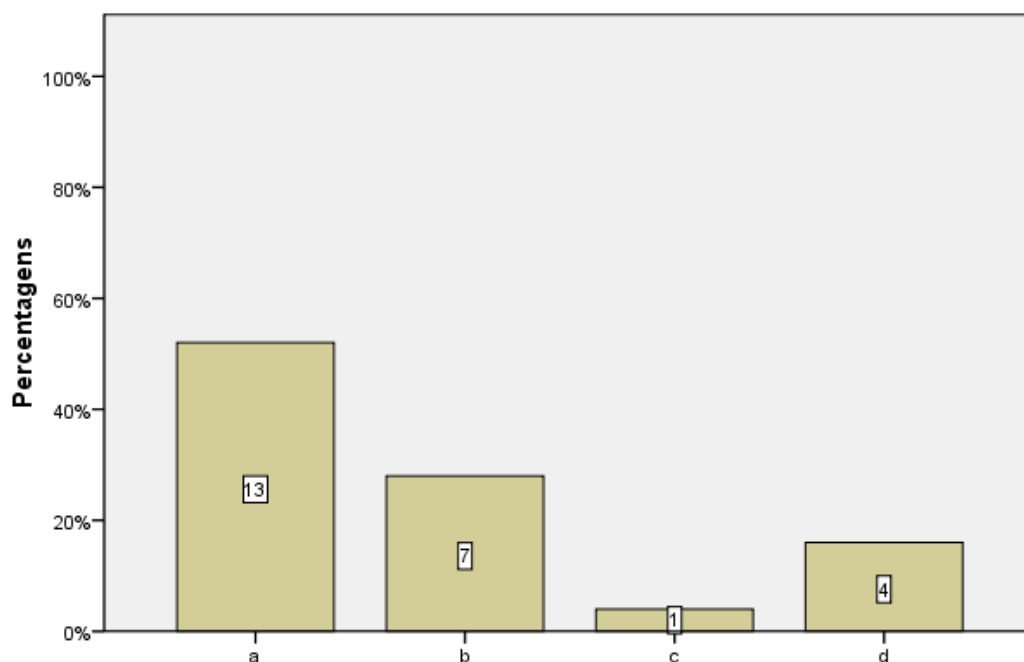


Gráfico nº1 - representação gráfica das porcentagens das respostas da 1ª questão do grupo I

Análise e síntese: Pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso” é a forma como 52% do total dos estagiários de formação inicial definem a prática pedagógica. Outros 28% definem-na como sendo acção educativa do estagiário.

2ª Questão (variável: prática pedagógica I e II)

Que diferenças entre a prática pedagógica I e prática Pedagógica II do seu curso de formação de professores?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. A prática I é observar e tirar ilações e a II é pôr em prática os conhecimentos teóricos	6	24,0	24,0	24,0
b. Na prática I adquirimos experiências para a prática II	10	40,0	40,0	64,0
c. São idênticas	1	4,0	4,0	68,0
d. Não responde	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 2. Respostas da 2ª questão

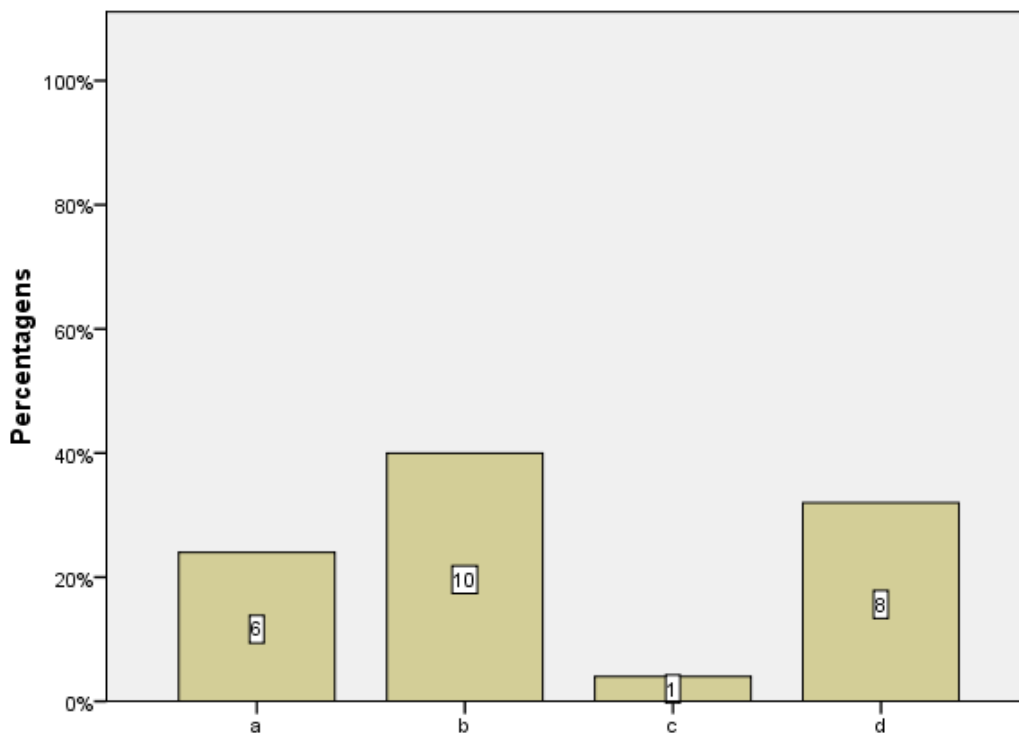


Gráfico n°2 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo I

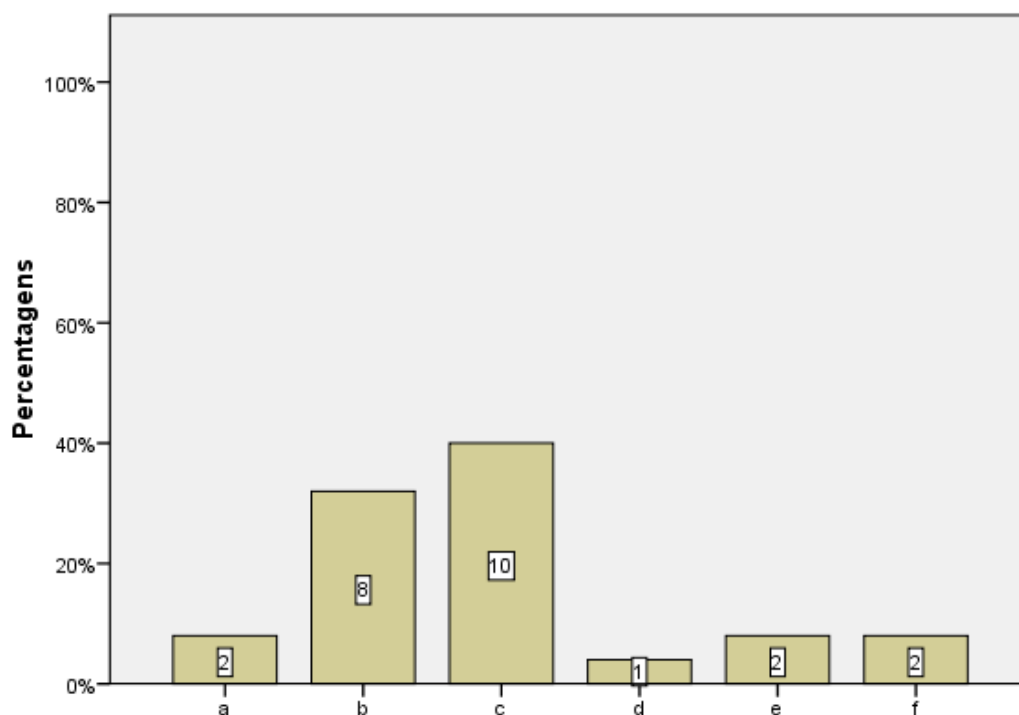
Análise e síntese: Quanto a distinção entre as duas disciplinas de prática pedagógica do seu curso, os estagiários surgem divididos: 40 dos inquiridos entende que a prática I é a preparação para a prática II; 24% acha que a prática II é a aplicação na prática das informações colhidas com as observações feitas na prática I, enquanto 32% dos inquiridos não responderam a questão.

3ª Questão (variável: professor)

Para si, o que significa ser professor?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. É ser um investigador	2	8,0	8,0	8,0
b. É ser um educador	8	32,0	32,0	40,0
c. É ser orientador do aluno face aprendizagem	10	40,0	40,0	80,0
d. É saber adquirir conhecimentos	1	4,0	4,0	84,0
e. É ser mãe e pai	2	8,0	8,0	92,0
f. É partilhar conhecimentos com os outros	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 3. Respostas da 3ª questão



Hráfico nº 3 - resentação gráfica das respostas da 3ª questão do grupo I

Análise e síntese: É uma das questões onde os nossos inquiridos de formação inicial surgem mais divididos. Não obstante, “ser educador do aluno face aprendizagem” aparece como ideia mais defendida. Foi referenciada por 40% do total dos estagiários inquiridos. “Ser educador” é a segunda ideia mais defendida. Mereceu a referência de 32% dos estagiários.

4ª Questão (variável: observação)

As aulas que observou na primeira semana de cada momento da sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Sim ; serviram	24	96,0	96,0	96,0
b. Mais ou menos	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 4. Respostas da 4ª questão

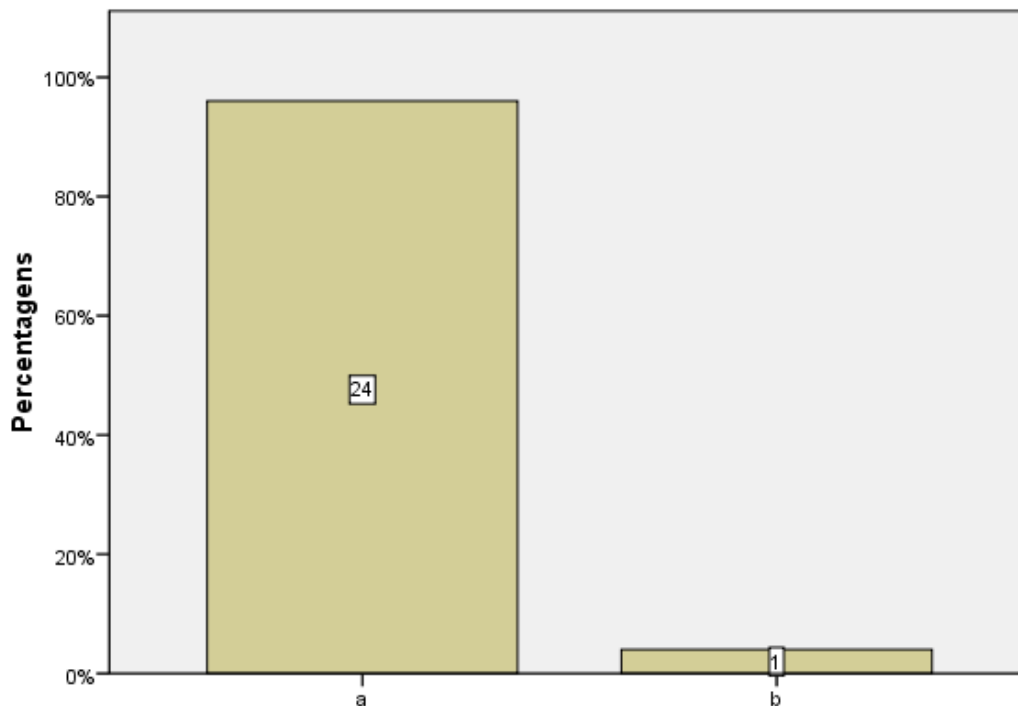


Gráfico nº4 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão do grupo I

Análise e síntese: Podemos dizer que esta questão foi respondida por unanimidade, pois, dos 25 estagiários de formação inicial, apenas um a respondeu com alguma excitação.

5ª Questão (variável: imitação)

Nas suas actuações, tentou imitar a sua professora orientadora ou procurou, sempre, a sua própria forma de abordar as matérias com as crianças?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulad
a. Imitei, numa primeira etapa mas, fui constru-ndo, ao longo do tempo, o meu próprio estilo.	13	52,0	52,0	52,0
b. Não, nunca imitei, procurei sempre o meu estilo.	12	48,0	48,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 5. Respostas da 5ª questão

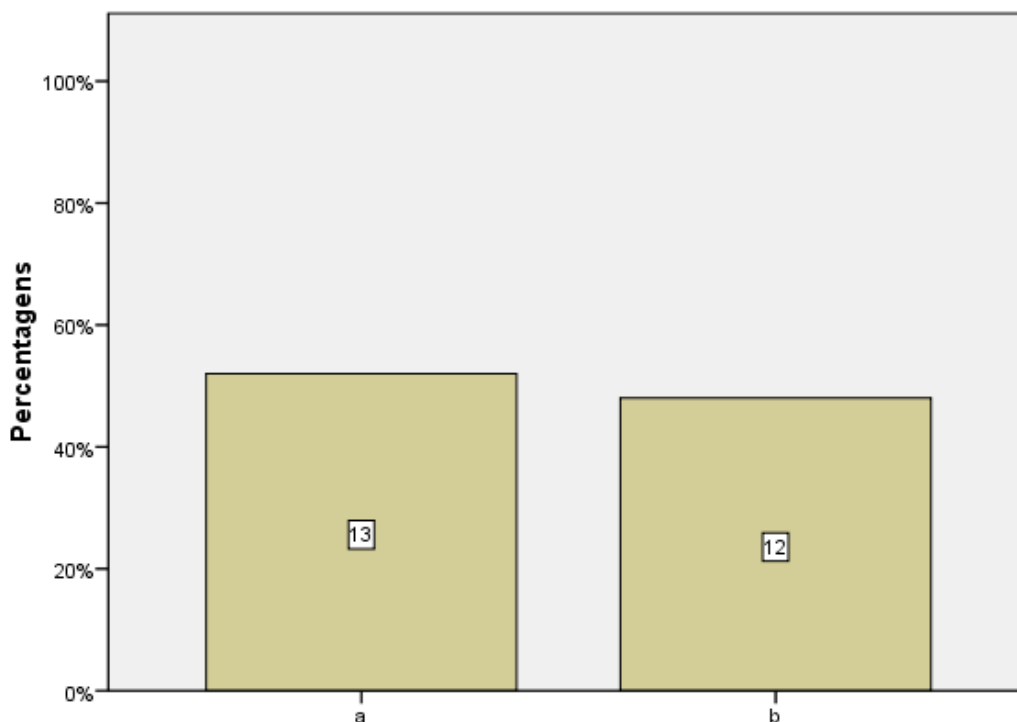


Gráfico nº5 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo I

Análise e síntese: Sobre a imitação ou não da professora orientadora, praticamente, o grupo ficou dividido ao meio. 13 (52%) dos inquiridos nos disseram que, numa primeira etapa, imitou mas, ao longo do tempo foi construindo o seu próprio estilo. Outros 12 (48%) nos adiantaram que procuraram sempre o seu próprio estilo e que nunca imitaram a professora orientadora.

6ª Questão (variável: dificuldades)

A preparação do processo ensino aprendizagem implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a.As maiores dificuldades residiam na preparação do processo E/A (planificação)	14	56,0	56,0	56,0
c. As maiores dificuldades residiam elaboração de relatórios e nas observa-ções de aulas	6	24,0	24,0	80,0
d. As maiores dificuldades estão nas actuações	2	8,0	8,0	88,0
e. Não responde	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 6. Respostas da 6ª questão

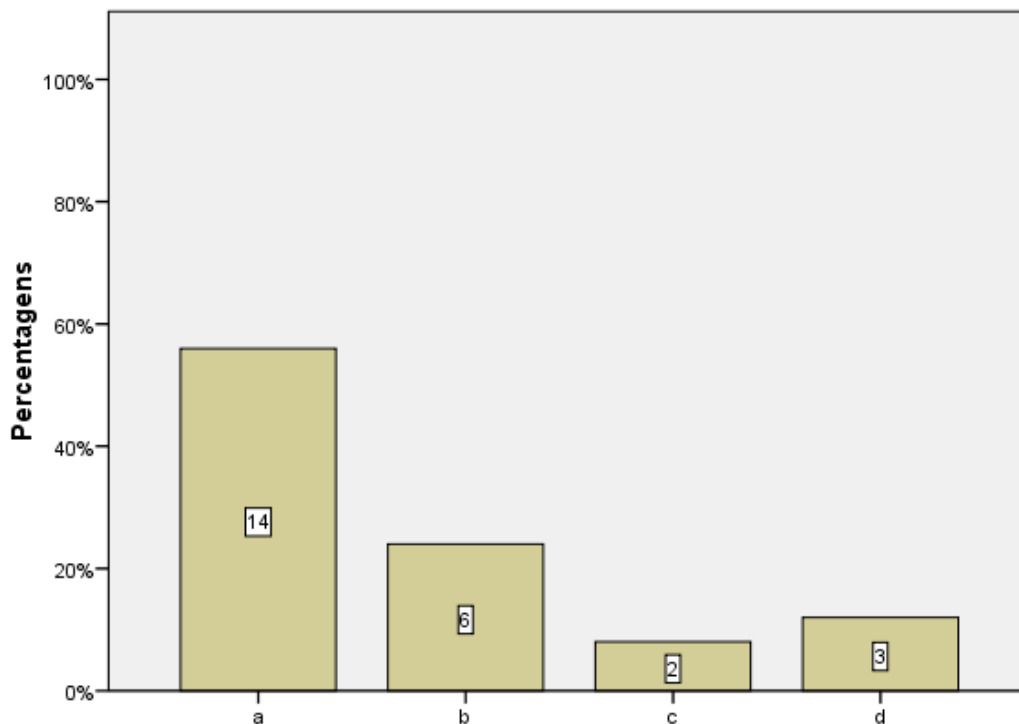


Gráfico nº6 - representação gráfica das percentagens das respostas da 6ª questão do grupo I

Aálise e síntese: Para 56% dos estagiários inquiridos é de opinião que as maiores dificuldades residiam na preparação do processo E/A (planificação).

7ª Questão (variável: áreas)

Que área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico (L. portuguesa, Matemática, C. Integradas, Exp. física, Exp. musical, Exp. Plástica e Exp. dramática) lhe oferece mais dificuldades de gestão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
c. As maiores dificuldades residem nas áreas das expressões	15	60,0	60,0	60,0
d. As maiores dificuldades residem nas áreas das ciências integradas	3	12,0	12,0	72,0
e. As maiores dificuldades residem nas áreas da matemática	2	8,0	8,0	80,0
f. As maiores dificuldades residem nas áreas da língua portuguesa	3	12,0	12,0	92,0
g. Não tenho dificuldades em nenhuma área	1	4,0	4,0	96,0
h. Não responde	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 7. Respostas da 7ª questão

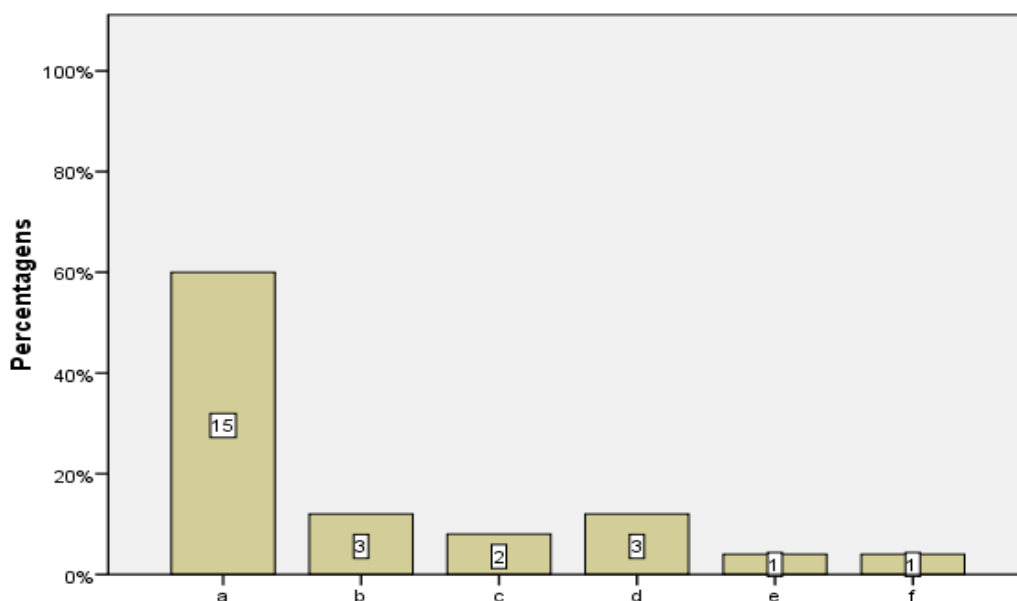


Gráfico nº7 - representação gráfica das percentagens das respostas da 7ª questão do grupo I

Análise e síntese: Registamos muita dispersão dos nossos inquiridos quando questionados sobre área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico lhes oferecem mais dificuldades de gestão. Não obstante, os resultados indicam que as expressões são áreas que maiores dificuldades de gestão oferece aos estagiários de formação inicial, pois, é o que 60% dos nossos inquiridos defende.

4.1. II GRUPO

1ª Questão (variável: preparação)

As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	6	24,0	24,0	24,0
bom (4)	11	44,0	44,0	68,0
m.bom (5)	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 8. Escolhas à volta da 1ª questão

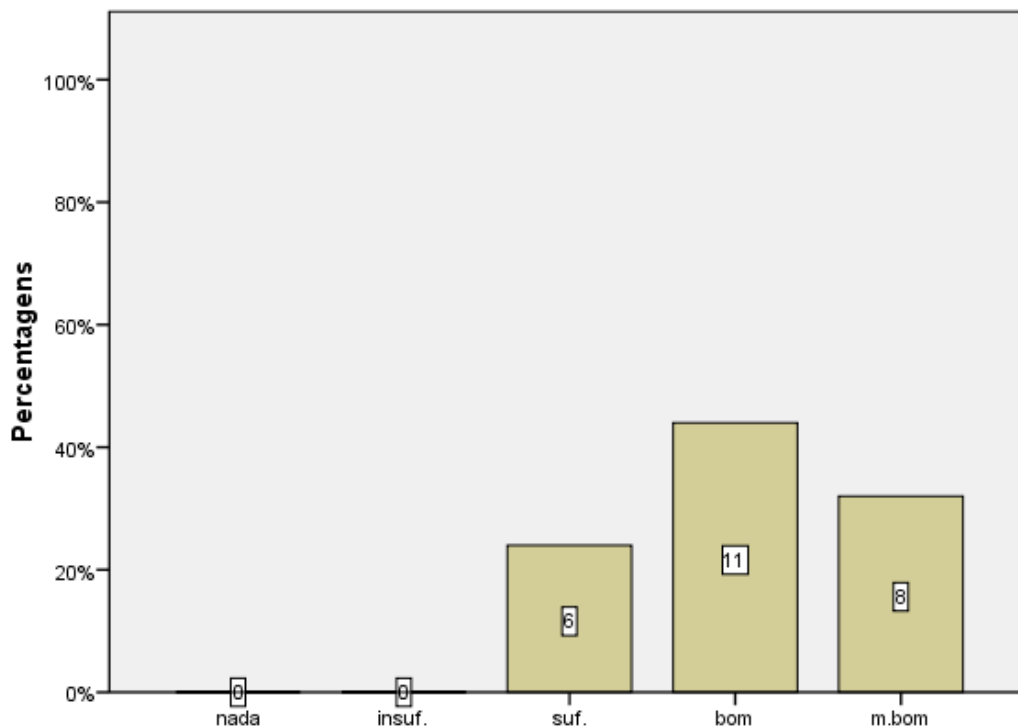


Gráfico nº8 - representação gráfica das percentagens das respostas da 1ª questão do grupo II

Análise e síntese: Os estagiários de formação inicial sentem preparadas para as actividades da prática pedagógica depois de recebidas as aulas teóricas do curso. É o que os resultados espelham. Os dois níveis mais altos foram os mais escolhidos: 44% para o nível 4 e 32% para o nível 5.

2ª Questão (variável: duração)

Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada (1)	1	4,0	4,0	4,0
Suf. (3)	6	24,0	24,0	28,0
Bom (4)	12	48,0	48,0	76,0
m.bom (5)	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 9. Escolhas à volta da 2ª questão

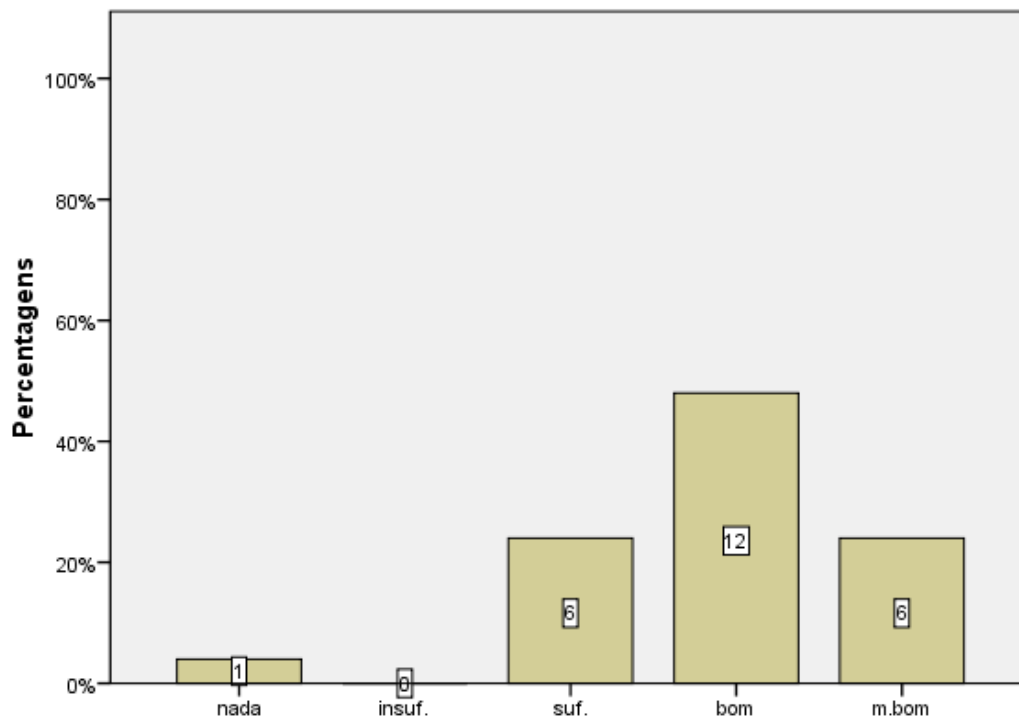


Gráfico nº9 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo II

Análise e síntese: O tempo dedicado à prática pedagógica satisfaz os estagiários deste curso. Quase metade dos nossos inquiridos considera a duração da prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos da instituição de bom. De um modo geral, eles avaliam-no de suficiente a muito bom.

3ª Questão (variável: expectativas)

As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nada (1)	1	4,0	4,0	4,0
insuf.(2)	1	4,0	4,0	8,0
suf.(3)	2	8,0	8,0	16,0
bom (4)	15	60,0	60,0	76,0
m.bom (5)	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 10. Escolhas à volta da 3ª questão

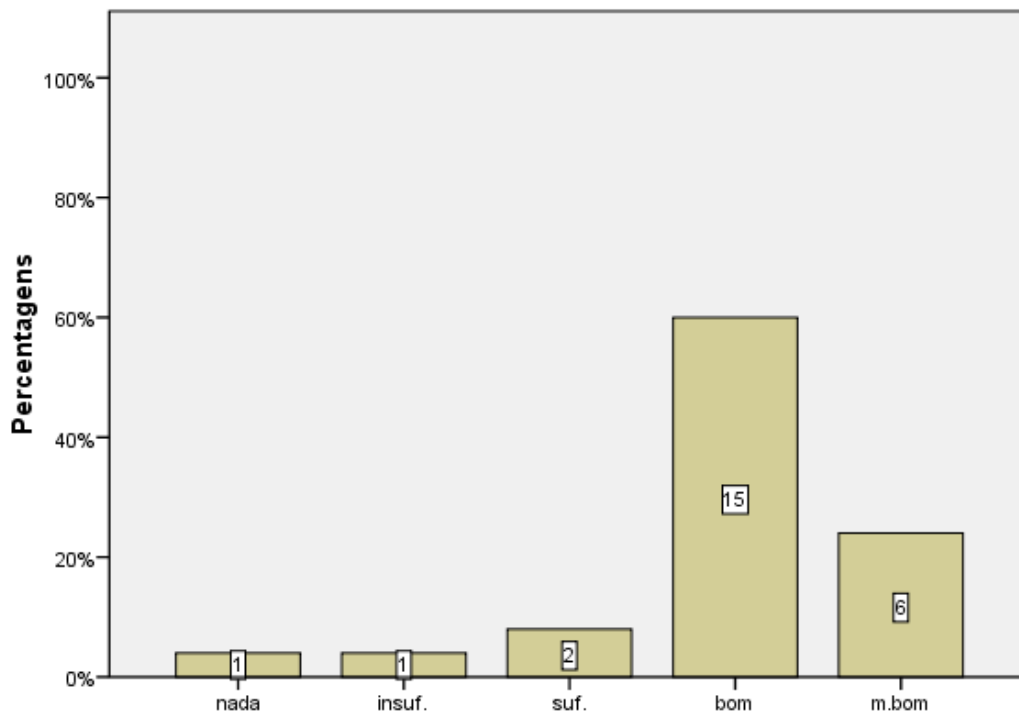


Gráfico nº10 - representação gráfica das percentagens das respostas da 3ª questão do grupo II

Análise e síntese: Apenas 2 (8%) dos nossos inquiridos têm respondido, negativamente, esta questão. O que quer dizer que as actividades da prática pedagógica correspondem às expectativas da maioria esmagadora dos estagiários de formação inicial.

4ª Questão (variável: apoio)

O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	1	4,0	4,0	8,0
bom (4)	6	24,0	24,0	32,0
m.bom (5)	17	68,0	68,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 11. Escolhas à volta da 4ª questão

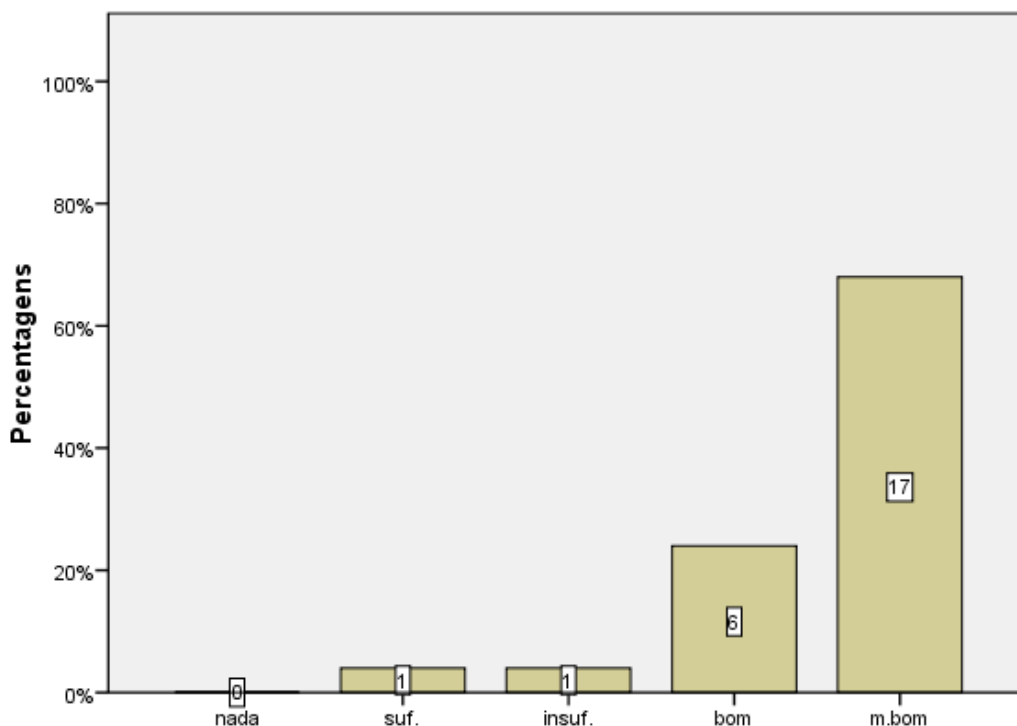


Gráfico nº11 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão do grupo II

Análise e síntese: Sobre o apoio que recebem dos professores orientadores, os resultados nos indicam que os estagiários estão satisfeitos com ele. Apenas 1 (4%) dos 25 estagiários inquiridos escolheram o nível 2 (insuficiente). Contrariamente, 68% escolheu o nível máximo (5 - muito bom).

5ª Questão (variável: acompanhamento)

O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	6	24,0	24,0	28,0
bom (4)	8	32,0	32,0	60,0
m.bom (5)	10	40,0	40,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 12. Escolhas à volta da 5ª questão

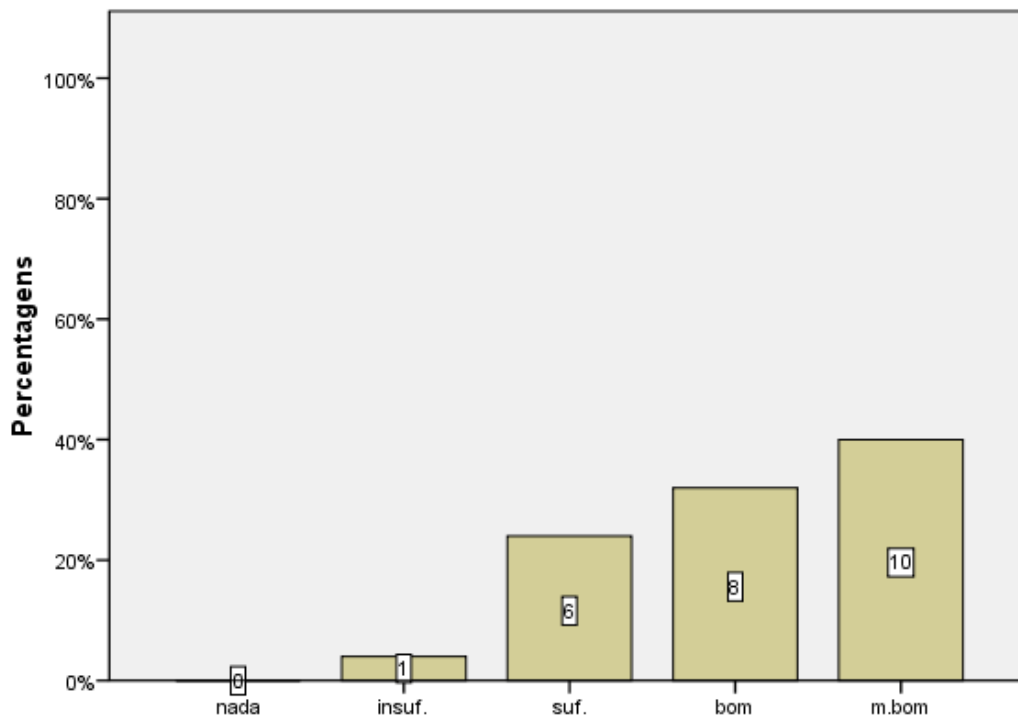


Gráfico n°12 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo II

Análise e síntese: À semelhança do que aconteceu com o apoio dos orientadores, só 1 dos 25 inquiridos escolheu o nível 1 quando questionados sobre o acompanhamento que recebem dos professores metodólogos. Os níveis 4 e 5 foram indicados por 32% e 40% dos inquiridos, respectivamente.

6ª Questão (variável: modelo)

O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	2	8,0	8,0	8,0
bom (4)	16	64,0	64,0	72,0
m.bom (5)	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 13. Escolhas à volta da 6ª questão

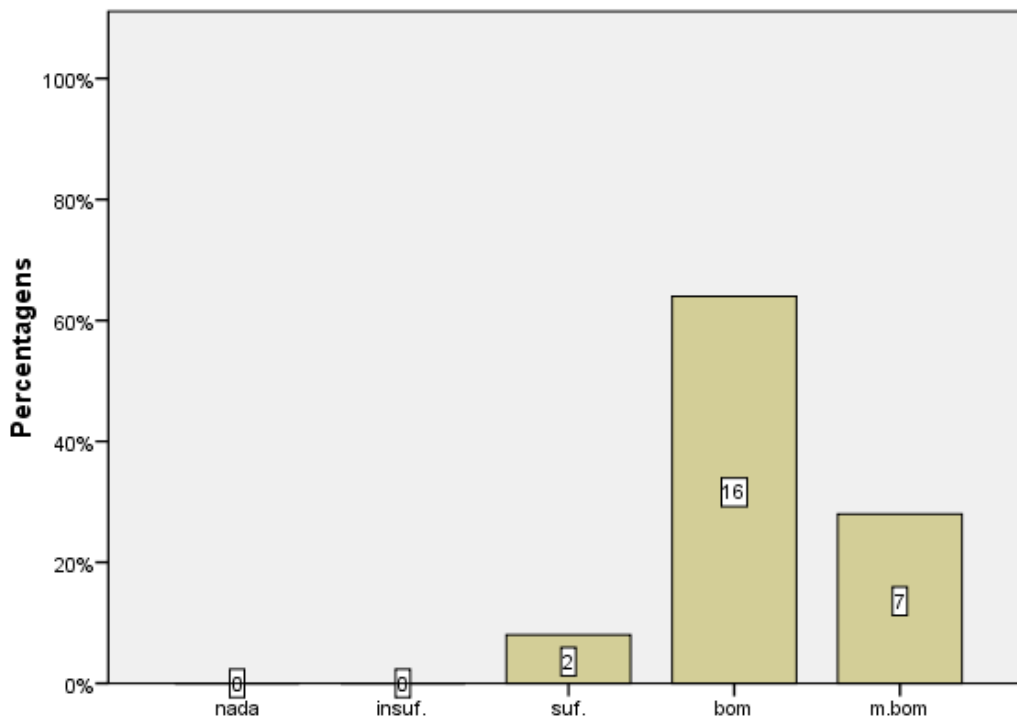


Gráfico nº13 - representação gráfica das percentagens das respostas da 6ª questão do grupo II

Análise e síntese: O instituto pedagógico de Cabo Verde adoptou um modelo organizacional de prática pedagógica que satisfaz os seus formandos dos cursos de formação inicial. É o que os resultados constantes neste quadro nos indicam. Os estagiários que escolheram os níveis 4 e 5, juntos, representam 92% do total dos inquiridos. Nenhum estagiário apontou um dos dois níveis mais baixos.

1.4.2. Dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação contínua

Análise e síntese de dados obtidos com os inquéritos aos estagiários de formação contínua

Participantes	Sexo		Idade			Total
	M	F	20-30	31-40	>40	
Estagiários de formação contínua	14	11	4	11	10	25

Quadro 23. Caracterização dos Estagiários de Formação contínua no que tange ao sexo e a idade

Dos 25 estagiários de formação de professores em exercício de funções que inquirimos, 14 (56%) são do sexo masculino, 11 (44%) são do sexo feminino. No que toca a idade, 4 (16%) têm a idade compreendida entre 20 e os 30 anos, 11 (44%) situam-se na faixa dos 31-40 anos e 10 (40%) são indivíduos de idade superior aos 40 anos de idade. É um grupo heterogéneo do ponto de vista do sexo e da idade.

Com base nas indicações dos resultados obtidos através dos inquiridos, o sexo e a idade não têm influência nos resultados. Por isso, não fizemos configurar análise relacionada com estes dois variáveis.

I GRUPO

1ª Questão (variável: conceito)

Os cursos de formação de professores do ensino básico realizados na vossa escola contemplam prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica ou estágio pedagógico no âmbito do vosso curso?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Significa pôr em prática o que aprendemos durante os anos de formação.	15	60,0	60,0	60,0
b. É melhorar os conhecimentos adquiridos	2	8,0	8,0	68,0
c. Não responde	2	8,0	8,0	76,0
d. É aquisição de mais conhecimentos para trabalhar com alunos	3	12,0	12,0	88,0
e. É preparação para a profissão docente	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 14. Respostas da 6ª questão

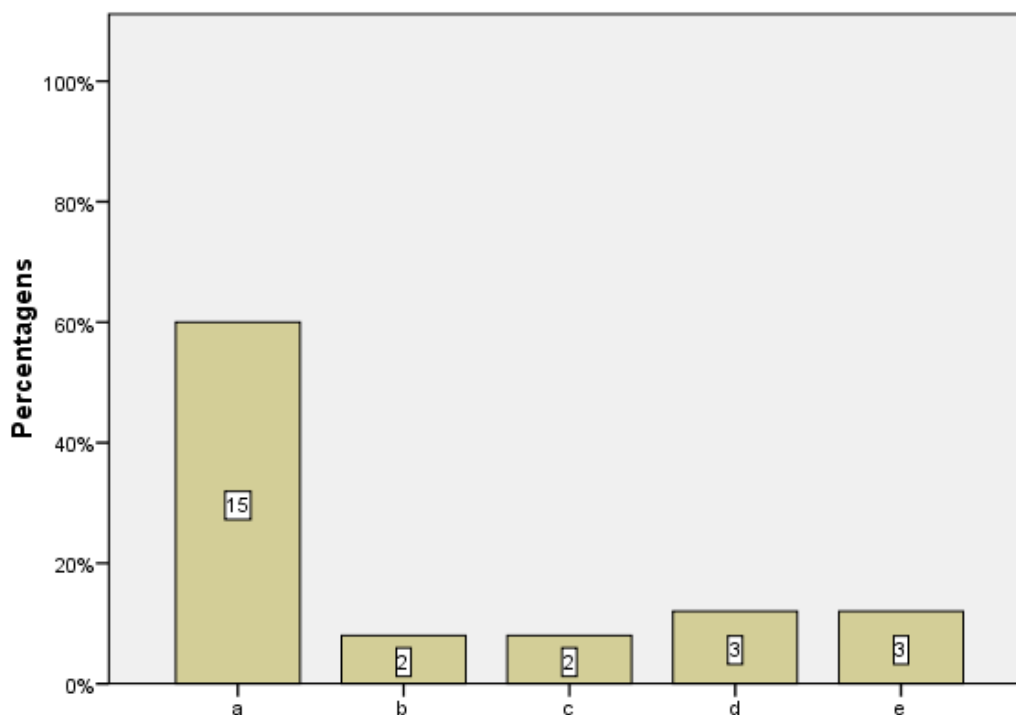


Gráfico nº14 - representação gráfica das percentagens das respostas da 1ª questão do grupo I

Análise e Síntese: Aplicação na prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante os anos de formação é o conceito que 60% dos estagiários deste grupo tem da prática pedagógica/estágio pedagógico.

2ª Questão (variável: prática pedagógica I e II)

Que diferenças entre a prática pedagógica I e prática Pedagógica II do seu curso de formação de professores?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. A prática I tem mais haver com a teoria e II com a vinculação da teoria à prática	5	20,0	20,0	20,0
b. A prática II é continuação da prática I	13	52,0	52,0	72,0
c. Não responde	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 15. Respostas da 2ª questão

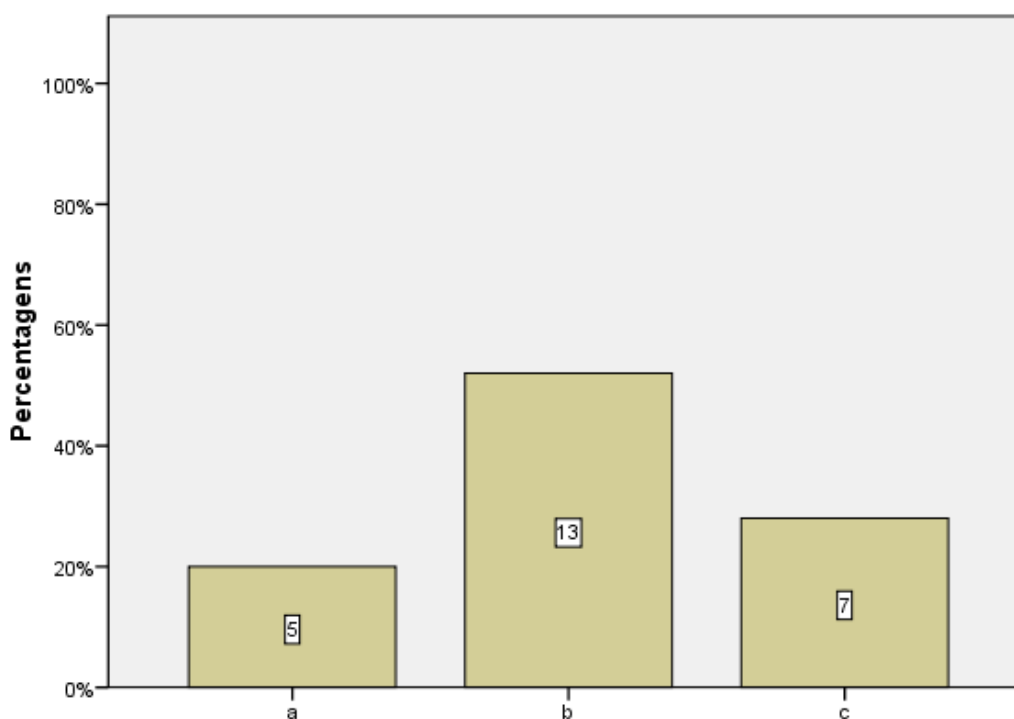


Gráfico nº15 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo I

Análise e síntese: 7 (28%) dos nossos inquiridos omitiram esta questão: Na entanto, a maioria (52%) acha que a prática II é a continuação da prática I. Outros 20% entendem a prática I tem mais haver com a teoria e II com a vinculação da teoria à prática.

3ª Questão (variável: professor)

Para si, o que significa ser professor?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. É ter capacidade de orientar o processo E/A	8	32,0	32,0	32,0
b. É ser modelo na sociedade	6	24,0	24,0	56,0
c. É ser orientador	2	8,0	8,0	64,0
d. É ser educador e inovador	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 16. Respostas da 3ª questão

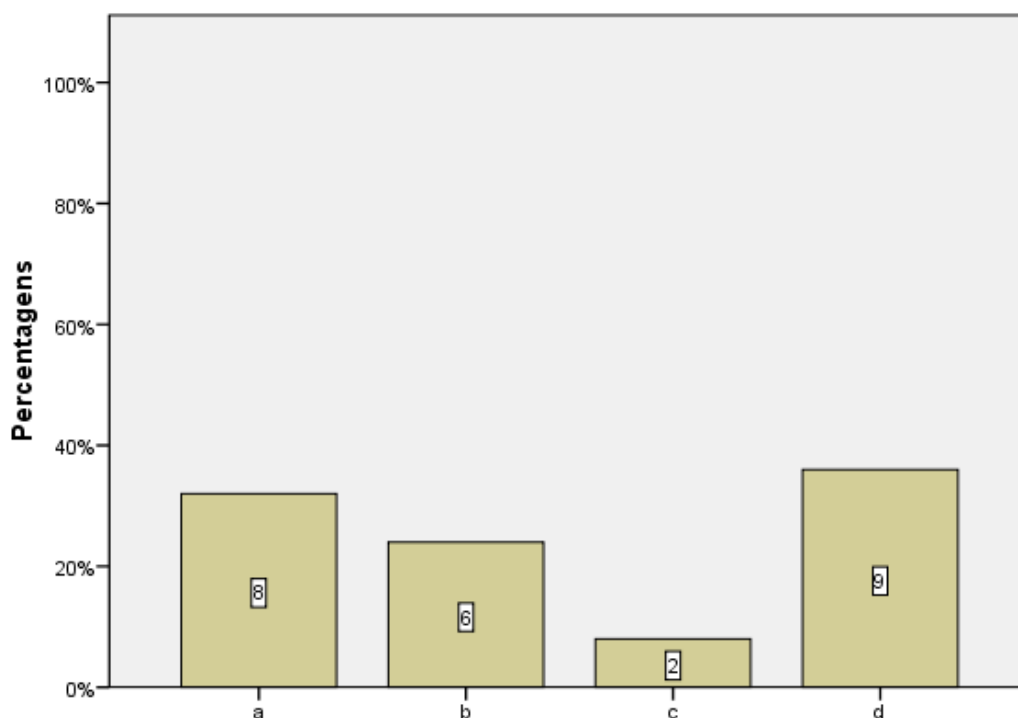


Gráfico nº16 - representação gráfica das percentagens das respostas da 3ª questão do grupo I

Análise e síntese: Ter capacidade de orientar o processo E/A; ser modelo na sociedade e ser educador e inovador foram conceitos defendidos por 32%; 24% e 36%, respectivamente, para o professor.

4ª Questão (variável: observação)

As aulas que observou na primeira semana de cada momento da sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Serviram muito	23	92,0	92,0	92,0
b. Não tive oportunidade de assistir aulas	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 17. Respostas da 4ª questão

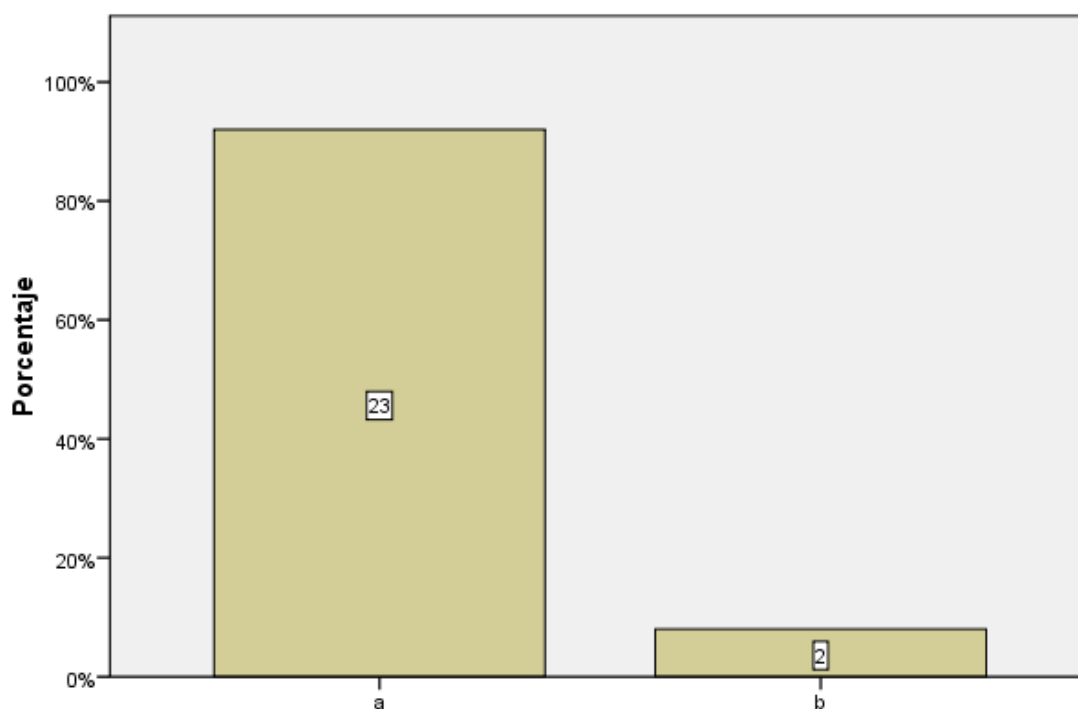


Gráfico nº 17 - representação gráfica das respostas da 4ª questão do grupo I

Análise e síntese: Sobre esta questão, a convergência entre os inquiridos é a nota dominante. Todas, a exceção de dois, que alegam não ter oportunidade de observar aulas antes, nos disseram que as aulas que observara, na primeira semana, de cada momento da sua prática pedagógica II, lhes têm servido de linhas orientadores para as suas actuações.

5ª Questão (variável: imitação)

Nas suas actuações, tentou imitar a sua professora orientadora ou procurou, sempre, a sua própria forma de abordar as matérias com as crianças?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Procurei imitar para melhorar o meu desempenho	10	40,0	40,0	40,0
b. Procurei a minha própria forma para testar a minha pessoa	13	52,0	52,0	92,0
c. Associo as sugestões do orientador à minha forma de abordar as matérias	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 18. Respostas da 5ª questão

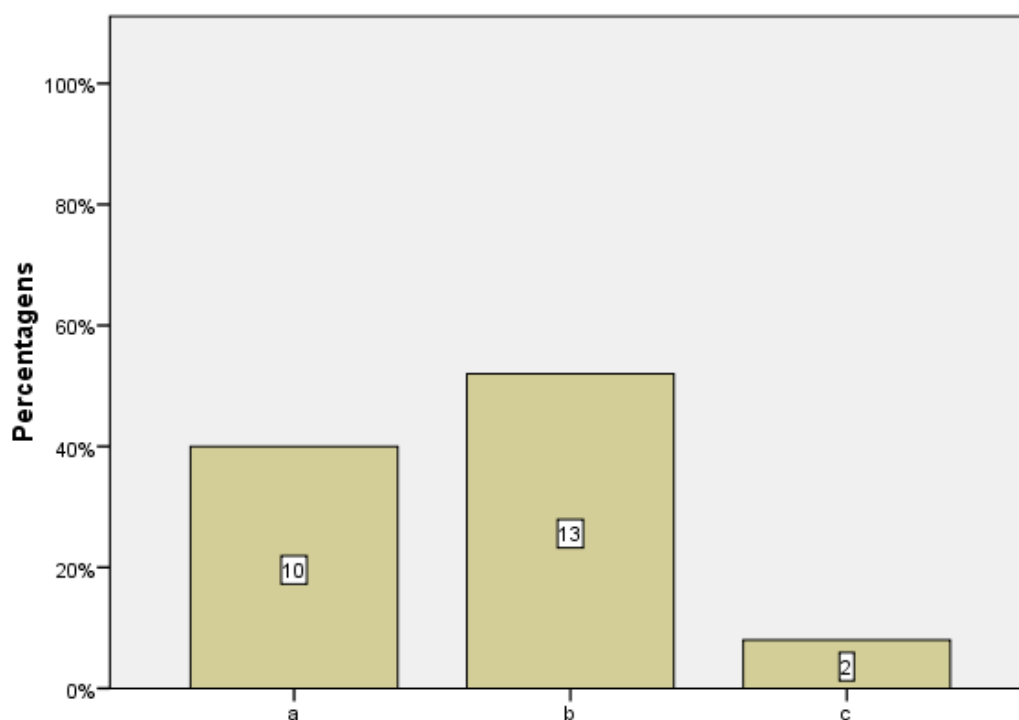


Gráfico nº18 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo I

Análise e síntese: Se o consenso foi a nota dominante à volta da questão anterior, o mesmo não podemos dizer quando questionados sobre a imitação das actuações observadas, pois, ficaram dis-tribuídos, fundamentalmente, por duas posições antagónicas: uns advogam ter procurado imitar para melhorarem o seu desempenho, enquanto outros defen-dem nunca ter tentado imitar o que observaram e, que procuraram, sempre, formas próprias de abordar as matérias para testarem as suas capacidad

6ª Questão (variável: dificuldades)

A preparação do processo ensino aprendizagem implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Na elaboração de relatórios	6	24,0	24,0	24,0
b. São as reflexões	1	4,0	4,0	28,0
c. Na planificação	12	48,0	48,0	76,0
d. Não responde	2	8,0	8,0	84,0
e. Nas actuações	3	12,0	12,0	96,0
f. Não tive dificuldades com estas tarefas	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 19. Respostas da 6ª questão

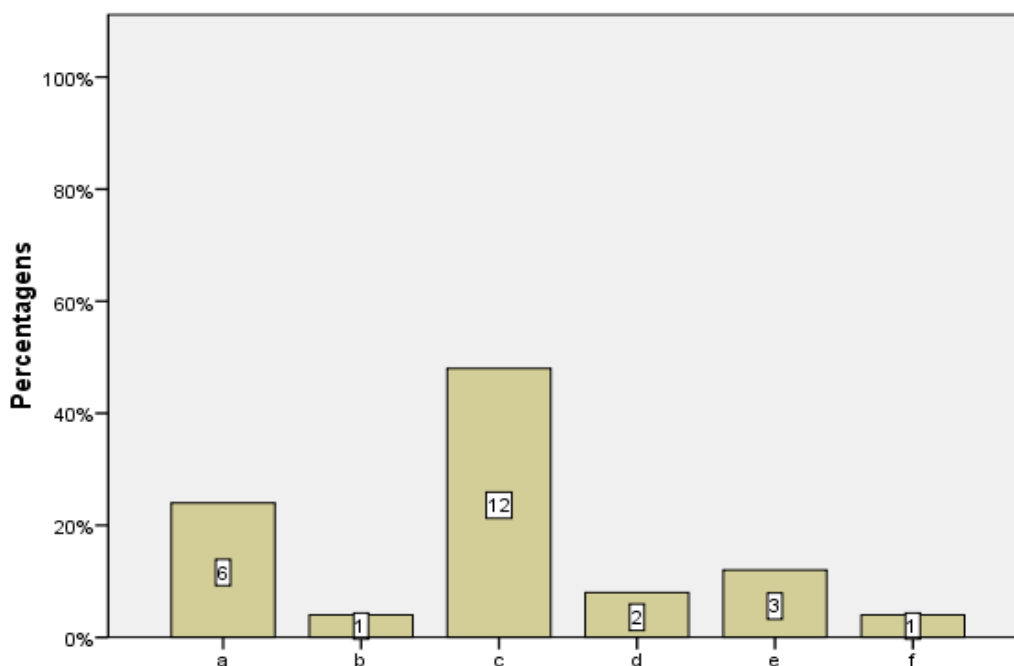


Gráfico nº19 - representação gráfica das percentagens das respostas da 6ª questão do grupo I

Análise e síntese: Os nossos inquiridos destacam a planificação e, em segundo, lugar a elaboração de relatórios, quando questionados sobre as tarefas que maiores dificuldades de realização lhes ofereciam. A preparação do processo ensino aprendizagem (planificação), implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios

por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades?

7ª Questão (variável: Áreas)

Que área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico (L. portuguesa, Matemática, C. Integradas, Exp. física, Exp. musical, Exp. Plástica e Exp. dramática) lhe oferece mais dificuldades de gestão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Língua portuguesa, matemática	4	16,0	16,0	16,0
b. Não responde	1	4,0	4,0	20,0
c. Áreas nucleares	1	4,0	4,0	24,0
d. Língua portuguesa	6	24,0	24,0	48,0
e. Expressões	13	52,0	52,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 20. Respostas da 7ª questão

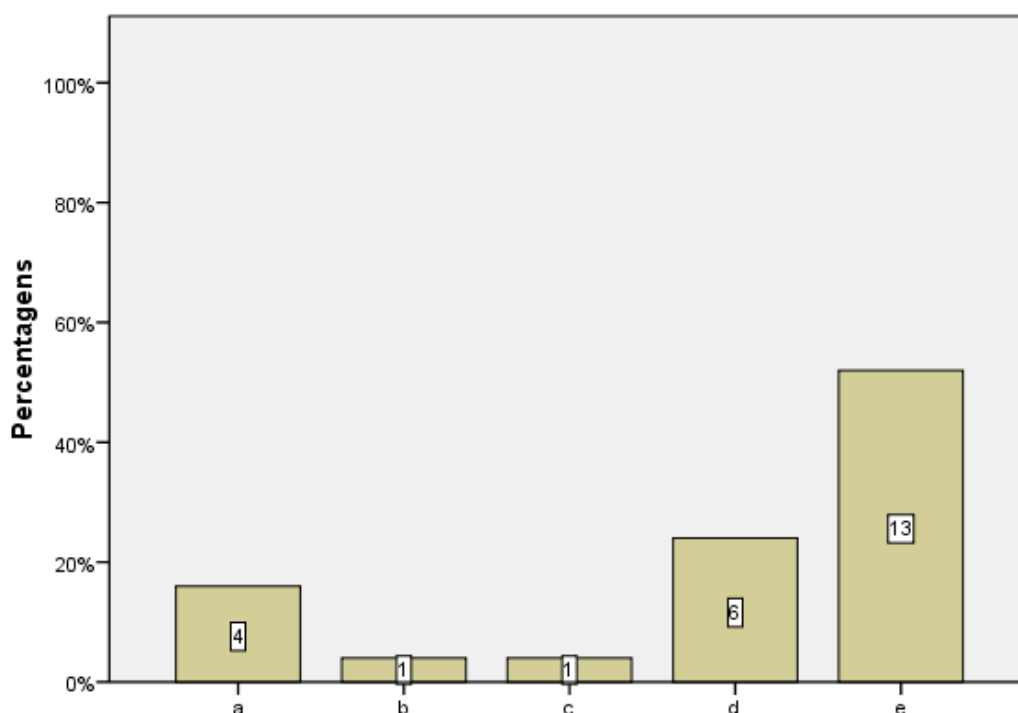


Gráfico nº20 - representação gráfica das percentagens das respostas da 7ª questão do grupo I

Análise e síntese: Com base no número de referências constantes neste quadro, as expressões são apontados como áreas disciplinares que maiores dificuldades de gestão

oferecem aos estagiários de formação de professores em exercício de funções. Outros 4 estagiários pensam que são as áreas de língua portuguesa e matemática que maiores dificuldades oferecem.

4.1. II GRUPO

1ª Questão (variável: preparação)

As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?

Respostas	Frecuência	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	4	16,0	16,0	16,0
bom (4)	12	48,0	48,0	64,0
m.bom (5)	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 21. Escolhas à volta da 1ª questão

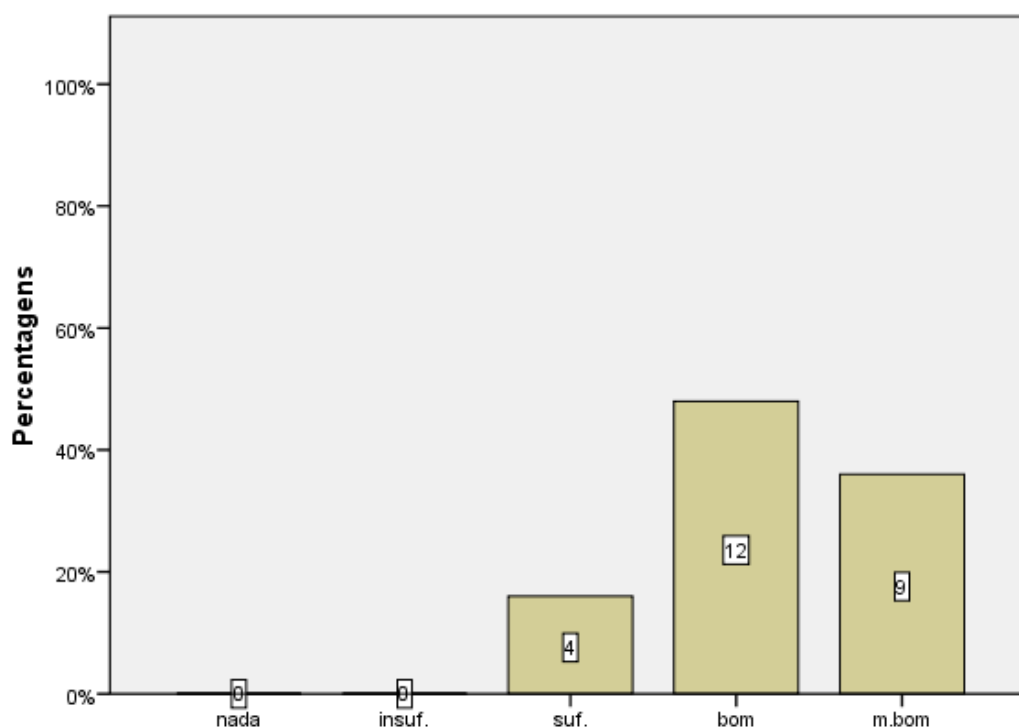


Gráfico nº21 - representação gráfica das percentagens das respostas da 1ª questão do grupo II

Análise e síntese: Estagiários de formação de professores em exercício de funções estão satisfeitos com a preparação que receberam para as actividades da prática

pedagógica/estágio pedagógico. Só 4 dos 25 estagiários inquiridos escolheram o nível 3 (satisfatório).

2ª Questão (variável: duração)

Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
nada (1)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	7	28,0	28,0	32,0
bom (4)	10	40,0	40,0	72,0
m.bom (5)	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 22. Escolhas à volta da 2ª questão

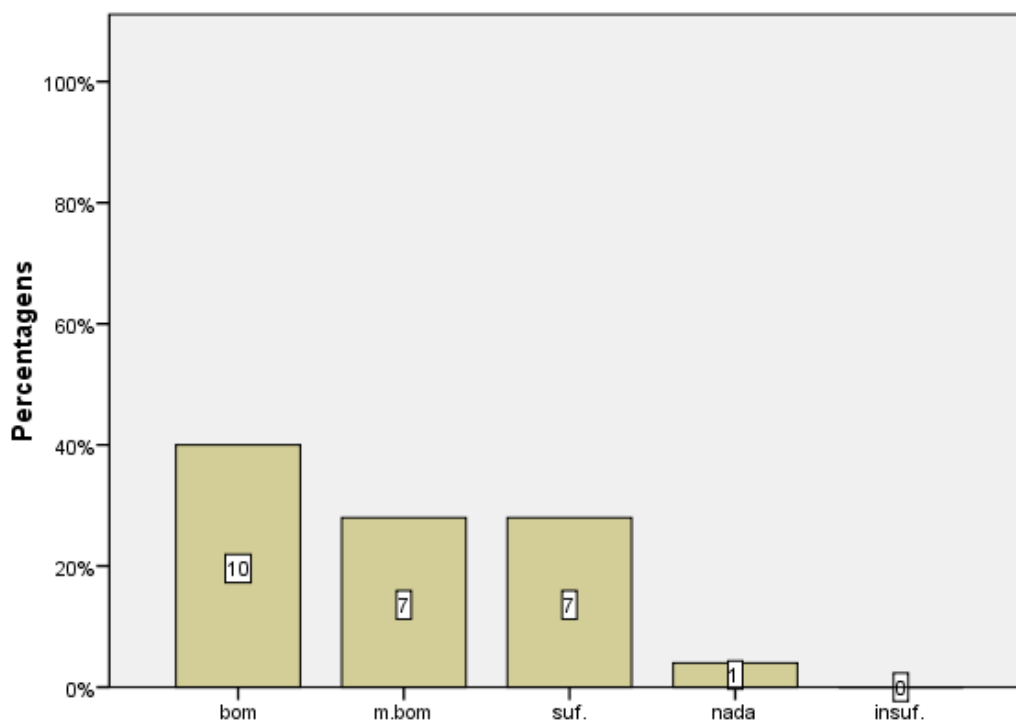


Gráfico n°22 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo II

Análise e síntese: Segundo dados constantes neste quadro ou neste gráfico, a duração da prática pedagógica é adequada ao volume do trabalho da prática pedagógica dos cursos de formação de professores em exercício de funções.

3ª Questão (variável: expectativas)

As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	3	12,0	12,0	12,0
bom (4)	14	56,0	56,0	68,0
m.bom (5)	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 23. Escolhas à volta da 3ª questão

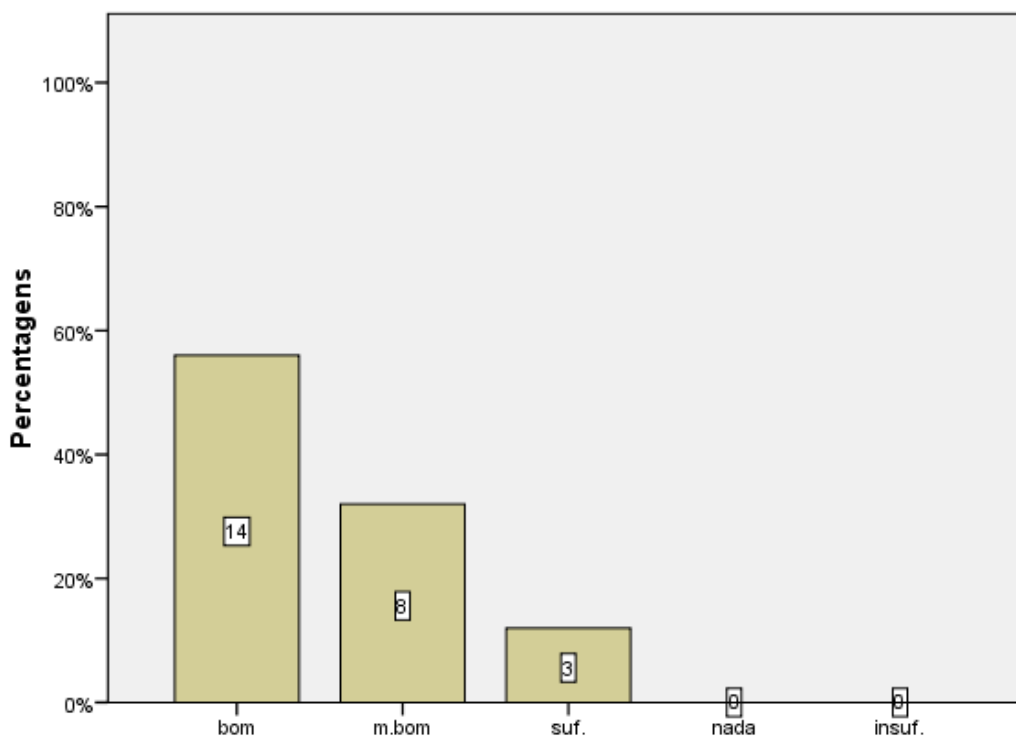


Gráfico nº23 - representação gráfica das percentagens das respostas da 3ª questão do grupo II

Análise e síntese: Pelos dados colhidos, as expectativas dos estagiários de formação de professores em exercício de funções não foram defraudadas. O nível três foi escolhido apenas por quatro estagiários. O grosso (21) escolheu níveis 4 e 5.

4ª Questão (variável: apoio)

O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
nada (1)	2	8,0	8,0	8,0
bom (4)	11	44,0	44,0	52,0
m.bom (5)	12	48,0	48,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 24. Escolhas à volta da 4ª questão

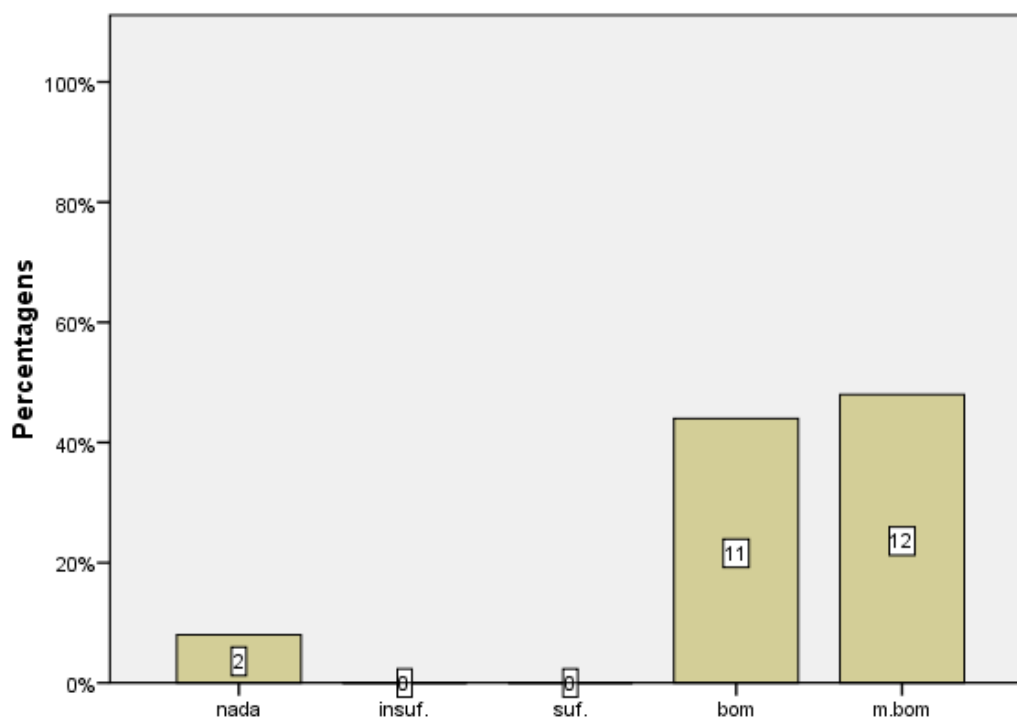


Gráfico nº24 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão do grupo II

Análise e síntese: Pelos dados, podemos dizer que os professores orientadores tiveram um bom desempenho, pois, só os níveis 4 e 5 foram apontados por estagiários.

5ª Questão (variável: acompanhamento)

O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	2	8,0	8,0	8,0
suf.(3)	1	4,0	4,0	12,0
bom (4)	9	36,0	36,0	48,0
m.bom (5)	13	52,0	52,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 25. Escolhas à volta da 5ª questão

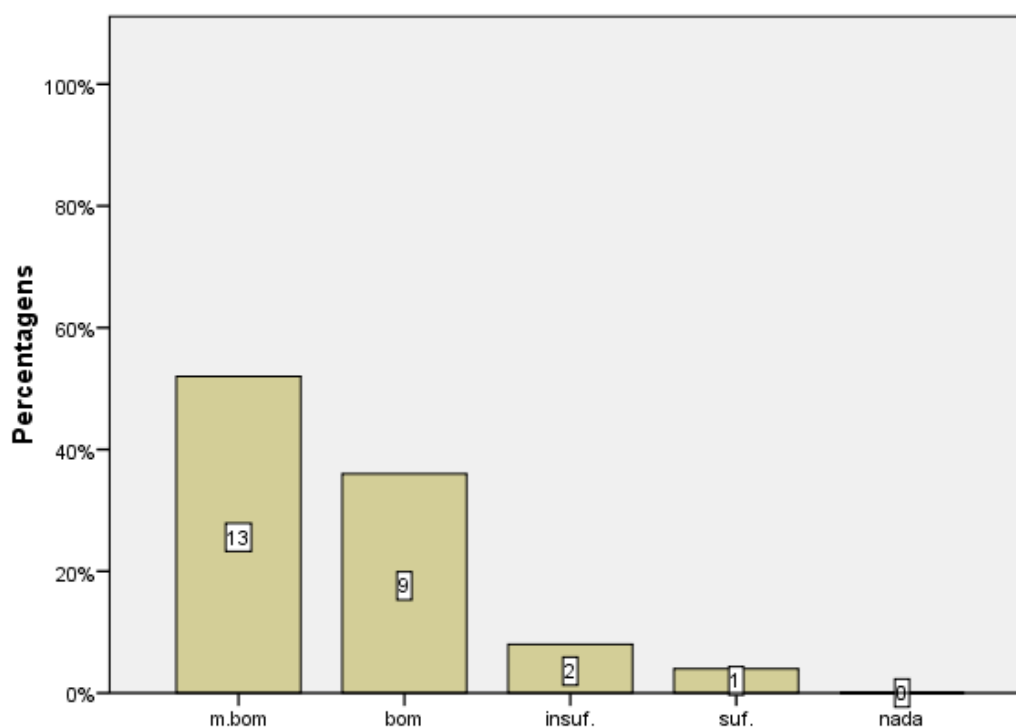


Gráfico nº25 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo II

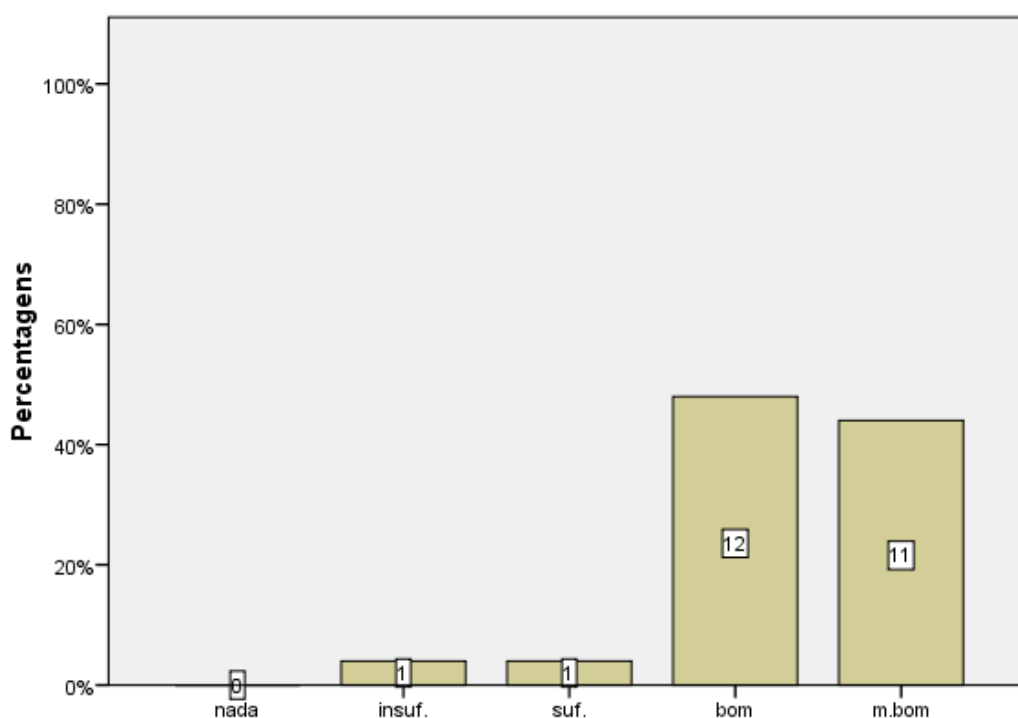
Análise e síntese: Em relação ao acompanhamento feito pelos professores metodólogos, os estagiários deste grupo ficaram distribuídos, fundamentalmente, por dois níveis: 4 e 5. o que significa que o acompanhamento é bom.

6ª Questão (variável: modelo)

O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	1	4,0	4,0	8,0
bom (4)	12	48,0	48,0	56,0
m.bom (5)	11	44,0	44,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 26. Escolhas à volta da 6ª questão



Hráfico nº 26 - resentação gráfica das respostas da 6ª questão do grupo II

Análise e síntese: Os dados nos indicam que o modelo organizacional da prática pedagógica dos cursos de formação de professores satisfaz estagiários dos cursos de formação de professores em exercício de funções. Ficaram, fundamentalmente, distribuídos pelos dois níveis mais altos: 4 e 5.

1.4.3. Dados obtidos com os inquéritos aos professores orientadores

Análise e síntese de dados obtidos com inquérito aos professores orientadores

Participantes	Sexo		Idade				Total
	M	F	<30	30-35	36-45	>45	
Professores orientadores	1	24	-	2	13	10	25

Quadro 24. Caracterização dos Professores Orientadores no que tange ao sexo e a idade

a)- Em relação ao sexo, o grupo dos orientadores é bastante homogêneo, pois, apenas 1 (um) entre os 25 (vinte e cinco) que compõem este grupo é do sexo masculino. Por isso, as informações relacionadas com diferenças de opiniões assentes no sexo dos inquiridos não nos permitem formular qualquer inferência, neste aspecto.

b) - No tocante às idades dos professores orientadores, a maioria tem idade compreendida entre os 36-45 anos e, em segundo lugar, vem os que têm idade acima dos 45 anos.

GRUPO I

1ª Questão (Variável - Conceito)

Cursos de formação de professores do ensino básico realizados pelo IP contemplam disciplinas de prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica/estágio pedagógico no âmbito do curso de formação de professores?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Pôr em prática os conhecimentos teóricos	16	64%	64%	64
b. Preparar para a profissão docente	6	24%	24%	88
c. troca de experiências	1	4%	4%	92
d. Conhecer a forma de trabalhar com crianças	1	4%	4%	96
e. Não responde	1	4%	4%	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 27. Escolhas à volta da 1ª questão

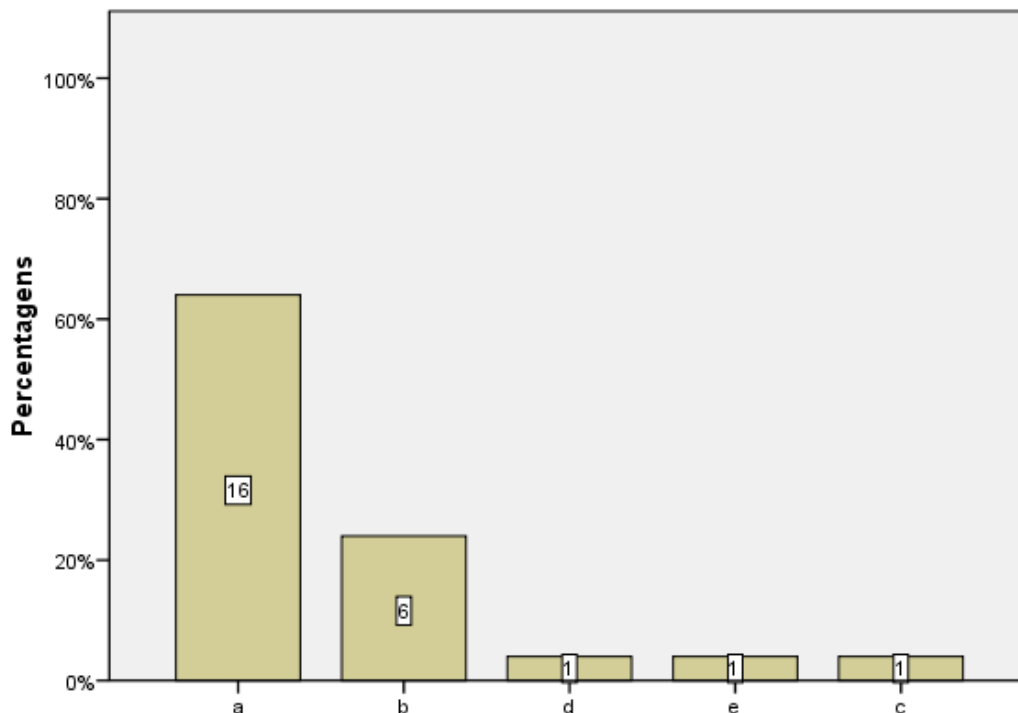


Gráfico nº27 - representação gráfica das porcentagens das respostas da 1ª questão do grupo I

Análise e síntese: Na opinião dos professores orientadores, a prática pedagógica/estágio pedagógico significa pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso. É o que 64% dos nossos inquiridos defendem. Outros 24% são de opinião que o estágio pedagógico significa preparar para a profissão docente.

2ª Questão (Variável - ligação)

Na sua óptica, que conexões entre a prática pedagógica, a reflexão e a supervisão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Estão ligadas para que haja bom funcionamento da prática pedagógica;	19	76,0	76,0	76,0
b. Entre estes elementos existe relação de complementaridade	2	8,0	8,0	84,0
c. Não há ligação entre estes elementos	1	4,0	4,0	88,0
d. Não responde	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 28. Respostas da 1ª questão

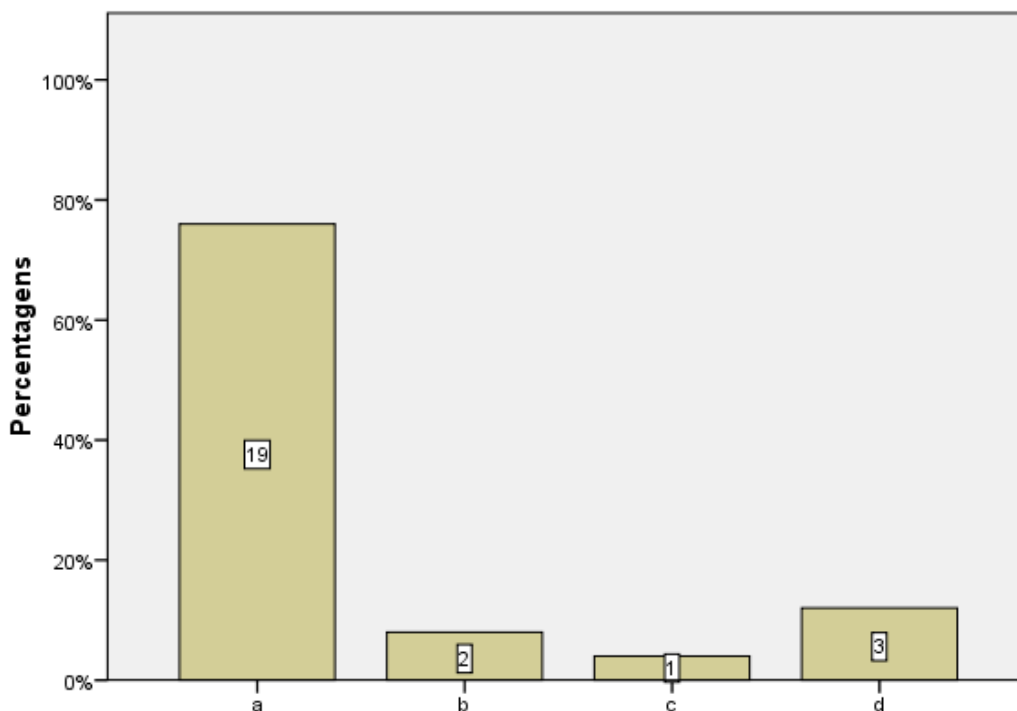


Gráfico n°28 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo I

Análise e síntese: Para professores orientadores, a prática pedagógica, a reflexão e a supervisão estão intimamente ligadas para que haja um bom funcionamento do estágio. Portanto, no que tange às conexões entre estes elementos, Os professores orientadores enfatizam a ideia da complementaridade entre eles.

3ª Questão (Variável - orientação)

Na sua opinião, o que significa orientar prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. É ajudar estagiários a pôr em prática os conhecimentos teóricos	18	72,0	72,0	72,0
b. É acompanhar estagiários nas suas actividades. Guiálos para procedimentos adequados.	4	16,0	16,0	88,0
c. É troca de experiências	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 29. Resposta da 3ª questão

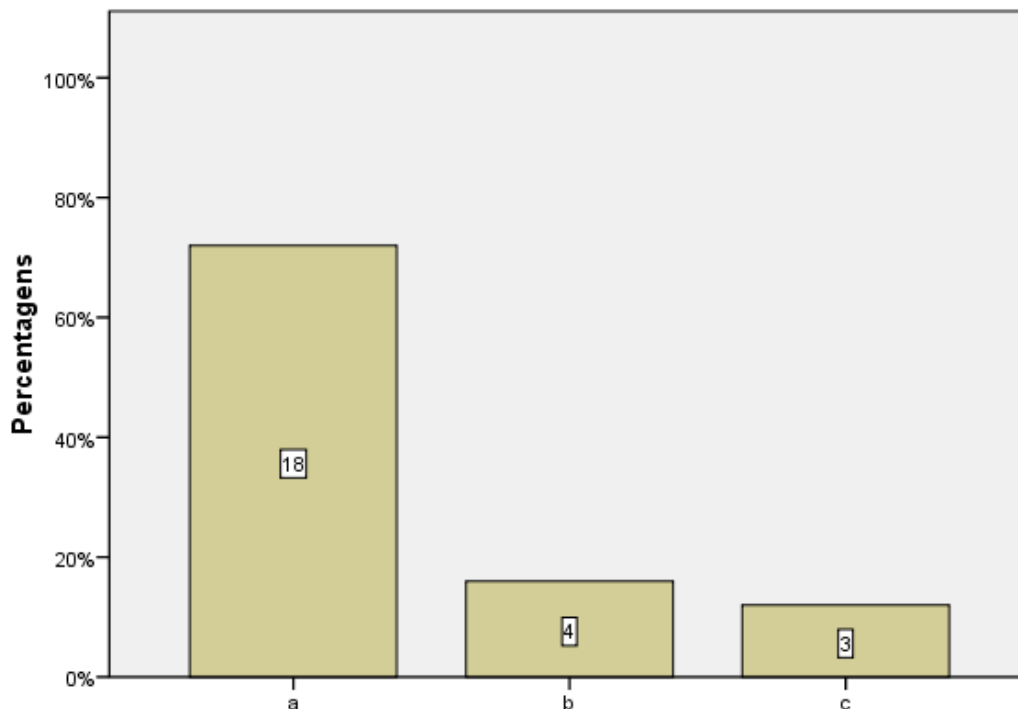


Gráfico nº29 - representação gráfica das percentagens das respostas da 3ª questão do grupo I

Análise e síntese: Ajudar estagiários a pôr em prática os conhecimentos teóricos é, na opinião de 72% dos professores orientadores inquiridos, o que significa orientar prática pedagógica. As ideias de acompanhamento e de troca de experiências foram defendidas por 16% e 12% respectivamente.

4ª Questão (Variável - competências)

Na sua óptica, quais as principais capacidades/competências são trabalhadas e desenvolvidas nos estagiários com as actividades da prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Capacidade didáctico-pedagógica e científica	11	44,0	44,0	44,0
b. Todas as capacidades são desenvolvidas	7	28,0	28,0	72,0
c. Saber fazer; saber ser e saber estar	5	20,0	20,0	92,0
d. Não responde	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 30. Respostas da 4ª questão

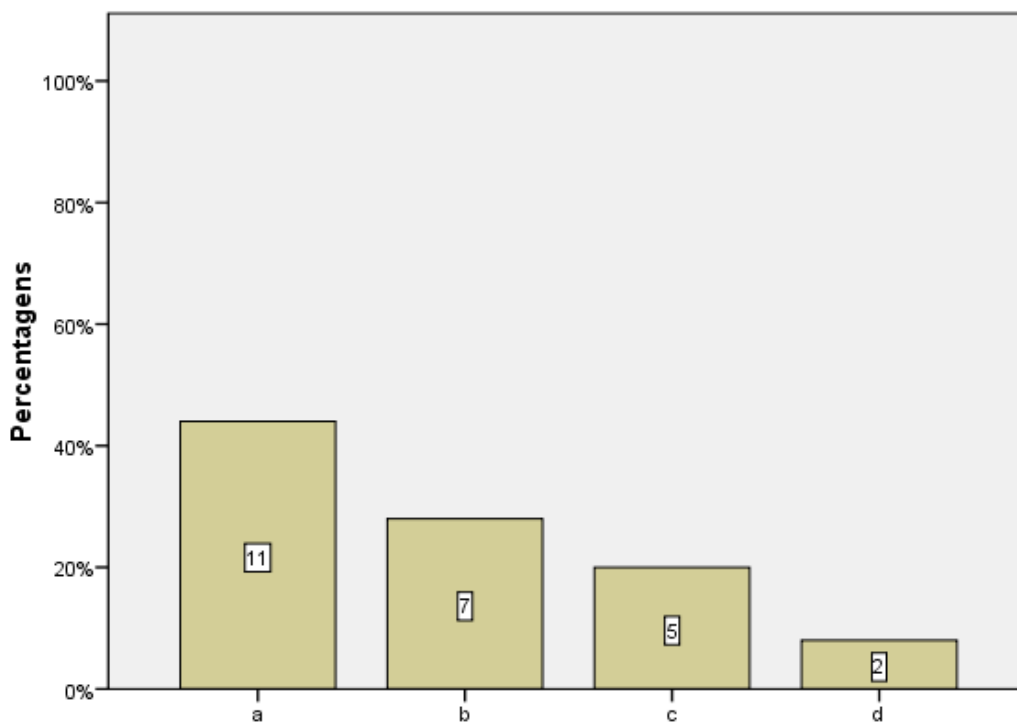


Gráfico n°30 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão do grupo I

Análise e síntese: No tocante as principais capacidades/competências que são trabalhadas e desenvolvidas nos estagiários com as actividades da prática pedagógica, os professores orientadores estão divididos: 44% pensa que são capacidades didáctico-pedagógica e científica; 28% acha que são todas capacidades; enquanto que Saber fazer; saber ser e saber estar são capacidades apontadas por 20% dos nossos inquiridos.

5ª Questão (Variável - reflexão)

O que constitui, fundamentalmente, objecto de análise nas vossas sessões de reflexão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. A linguagem e os objectivos da aula;	10	40,0	40,0	40,0
b. A aula ministrada e os métodos utilizados;	5	20,0	20,0	60,0
c. A planificação e a actuação.	8	32,0	32,0	92,0
d. Não responde	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 31. Respostas da 5ª questão

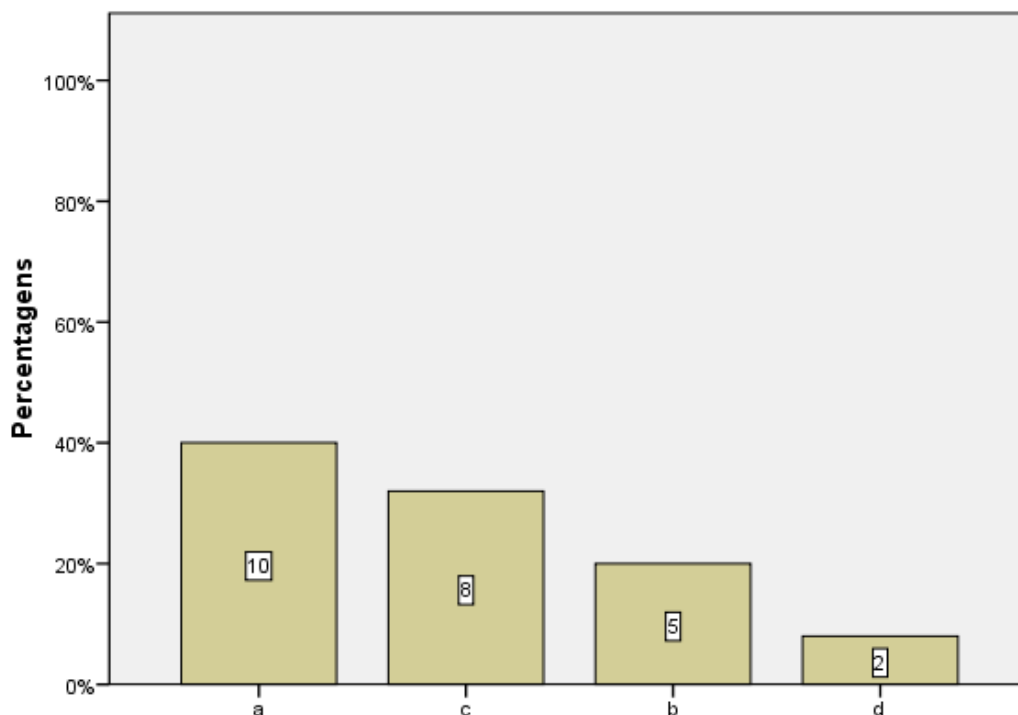


Gráfico nº31 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo I

Análise e síntese: Quando questionadas acerca de objecto de análise nas suas sessões de reflexão, 40% nomeia a linguagem utilizada pelo estagiário e os objectivos da aula; 32 aponta a planificação e a actuação.

6ª Questão (Variável - dificuldades)

A planificação, actuação, observação de aulas e apresentação das suas ilações, elaboração de relatórios por momentos, são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas oferece mais dificuldades aos seus estagiários?

O que constitui, fundamentalmente, objecto de análise nas vossas sessões de reflexão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Na planificação e na actuação	15	60,0	60,0	60,0
b. Na actuação e na observação de aulas;	5	20,0	20,0	80,0
c. Na elaboração de relatórios	2	8,0	8,0	88,0
d. Não têm dificuldades em nenhuma destas actividades	1	4,0	4,0	92,0
e. Não responde	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 32. Respostas da 5ª questão

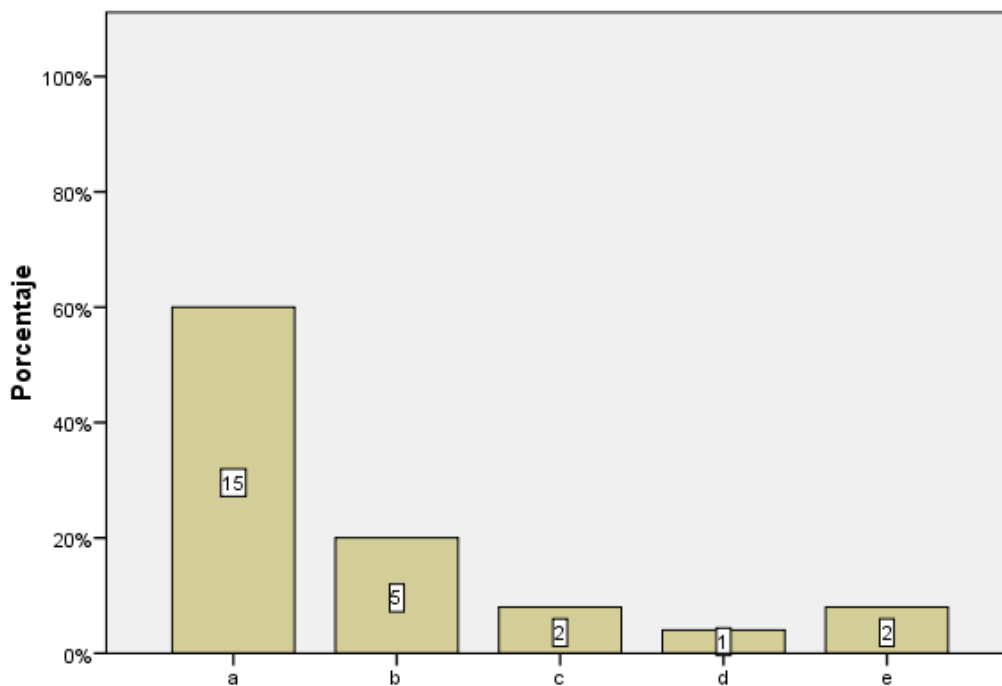


Gráfico n.º32 - representação gráfica das percentagens da 6ª questão do grupo I

Análise e síntese: O grosso dos professores orientadores (60%) é de opinião que as tarefas que oferecem mais dificuldades aos seus estagiários são a planificação de aulas e a sua implementação.

7ª Questão (Variável - áreas)

Em que área(s) disciplinar (es) do currículo do ensino básico os estagiários apresentam mais dificuldades de gestão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Na língua portuguesa	10	40,0	40,0	40,0
a. Língua portuguesa e expressões	4	16,0	16,0	56,0
b. Língua portuguesa e ciências integradas	3	12,0	12,0	68,0
f. Expressões	6	24,0	24,0	92,0
a. Matemática	1	4,0	4,0	96,0
b. Não responde	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 33. Respostas da 7ª questão

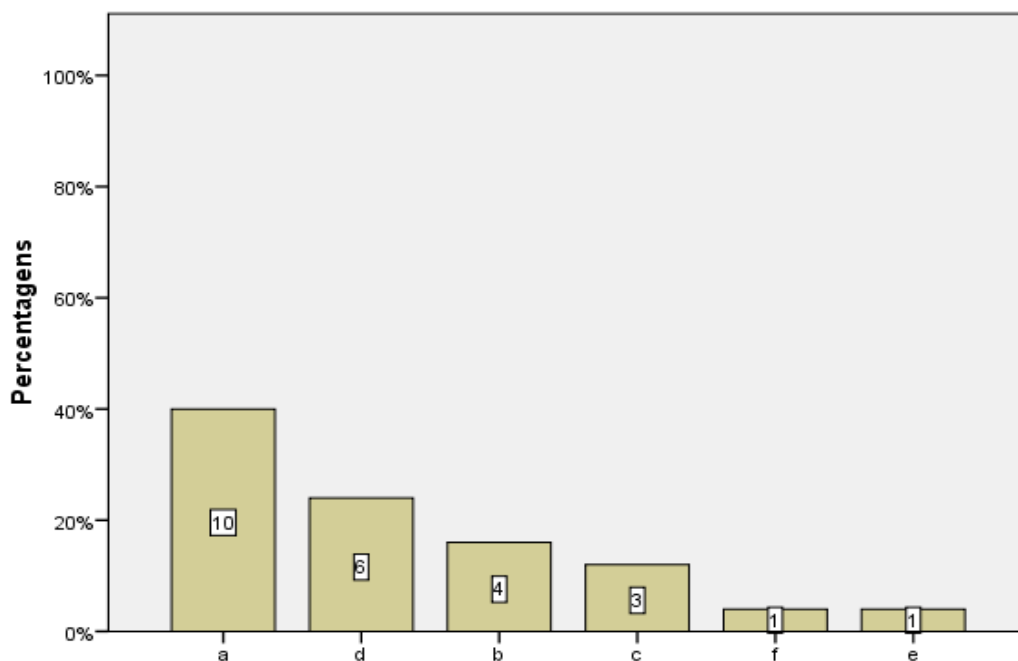


Gráfico nº33 - representação gráfica das percentagens das respostas da 7ª questão do grupo I

Análise e síntese: É fácil constatar a divisão que existe entre os professores orientadores em torno desta questão. A língua portuguesa é a área que reúne o maior número de defensores mas, não chega a metade dos inquiridos, ficando pelos 40%.

II GRUPO

1ª Questão (Variável - modelo)

O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz? Porquê?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	6	24,0	24,0	28,0
bom (4)	12	48,0	48,0	76,0
m.bom (5)	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 34. Escolhas à volta da 1ª questão

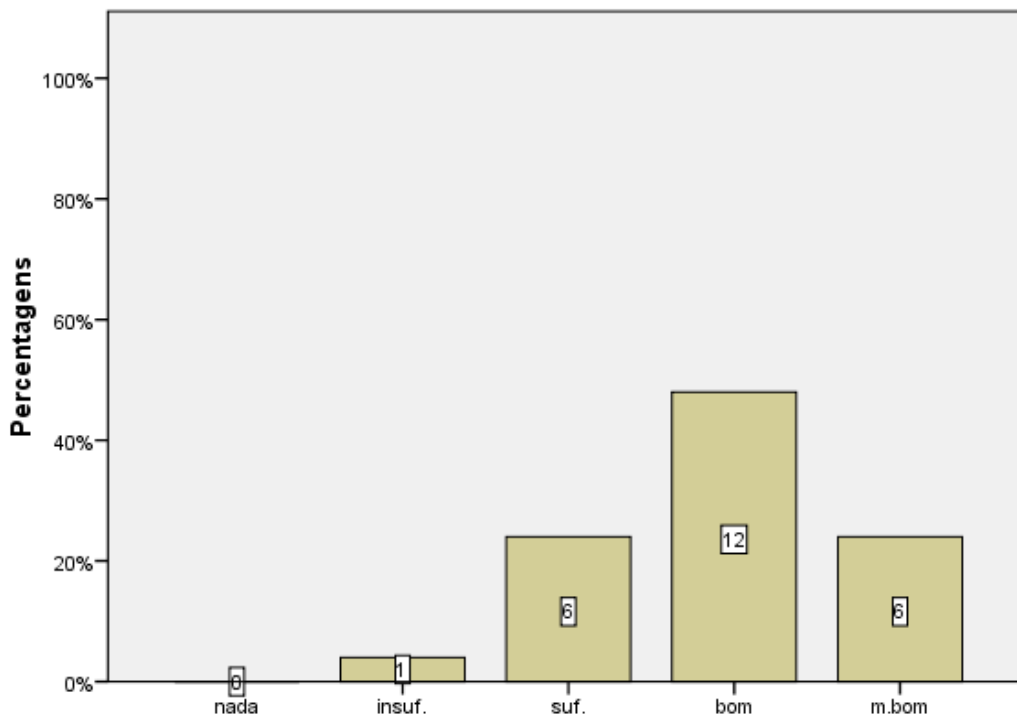


Gráfico n.º34 - representação gráfica das percentagens das respostas da 1ª questão do grupo II

Análise e síntese: O modelo de prática pedagógico adoptado pelo Instituto pedagógico satisfaz a maioria dos professores orientadores. Somente 1 (um) nomeia o nível 2 (insuficiente). O grosso ficou distribuído entre os níveis 3, 4 e 5.

2ª Questão (Variável - clima de trabalho)

Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
bom (4)	21	84,0	84,0	84,0
m.bom (5)	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 35. Respostas da 2ª questão

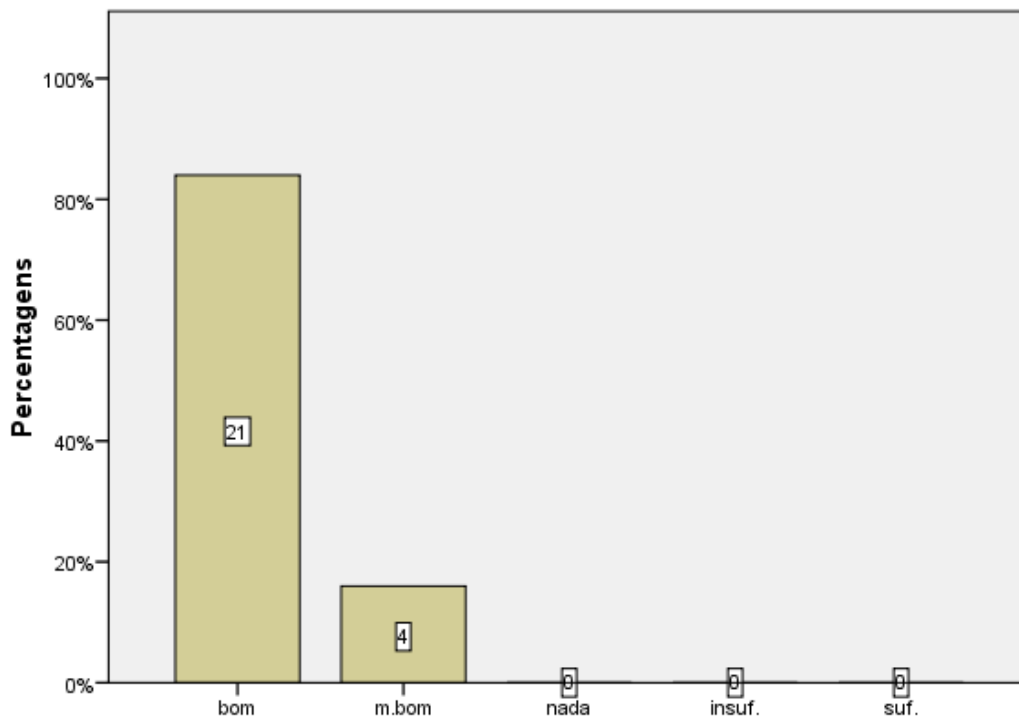


Gráfico nº35 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão do grupo II

Análise e síntese: Os estagiários dos cursos de formação de professores criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os alunos do ensino básico. É o que os resultados constantes no gráfico e no quadro indicam. Só os dois níveis mais altos mereceram escolha dos nossos inquiridos: 84% para o nível 4 e 16% para o nível 5.

3ª Questão (Variável - preparação)

Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	2	8,0	8,0	8,0
suf.(3)	6	24,0	24,0	32,0
bom (4)	11	44,0	44,0	76,0
m.bom (5)	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 36. Respostas da 3ª questão

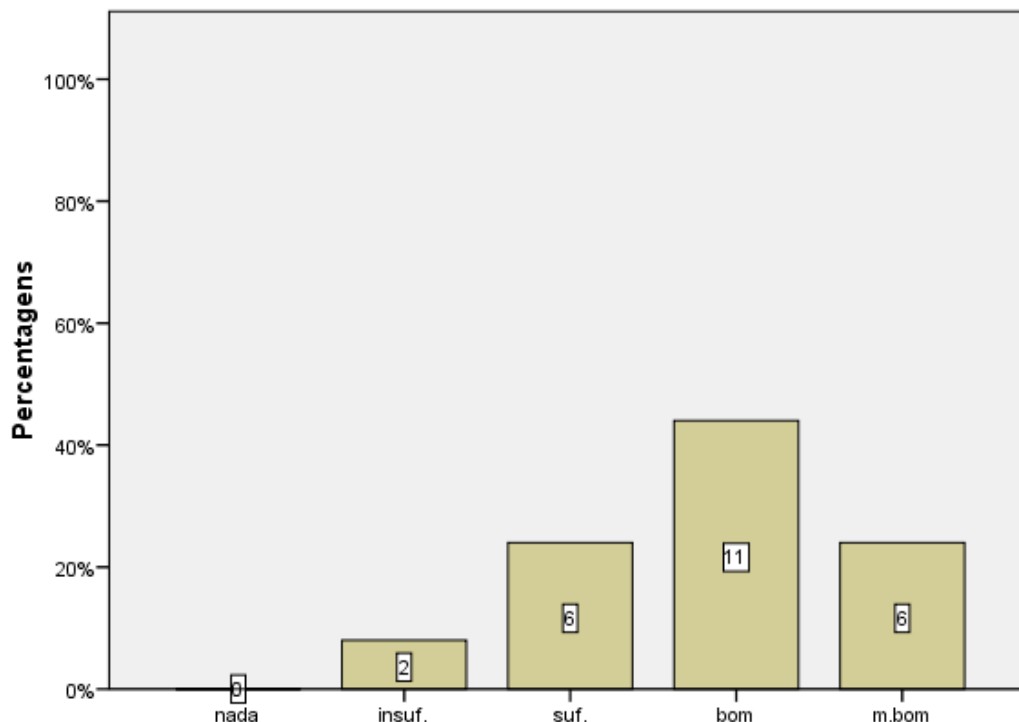


Gráfico nº36 - representação gráfica das percentagens das respostas da 3ª questão do grupo II

Análise e síntese: 8% dos nossos inquiridos entende que a preparação científica que os estagiários trazem da escola de formação não é adequada às exigências da prática pedagógica, mas a esmagadora maioria ficou entre os níveis 3 (suficiente), 4 (bom) e 5 (muito bom).

4ª Questão (Variável - domínio)

Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes são distribuídos para serem planificados e trabalhados com a turma?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
insuf.(2)	1	4,0	4,0	4,0
suf.(3)	13	52,0	52,0	56,0
bom (4)	11	44,0	44,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 37. Escolhas à volta da 4ª questão

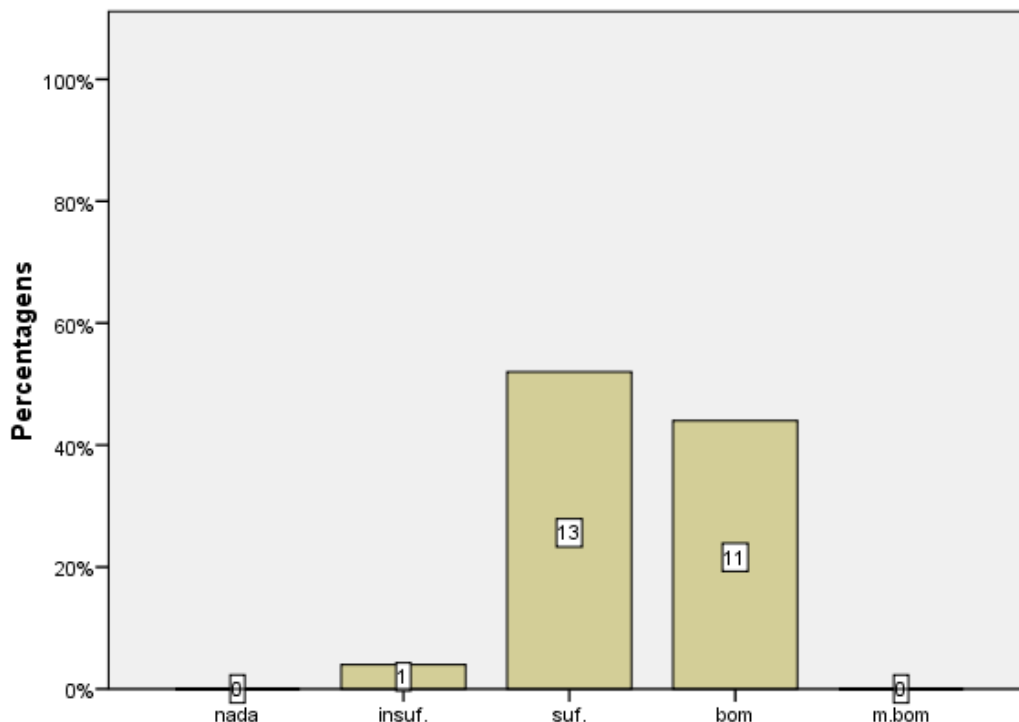


Gráfico nº37 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão do grupo II

Análise e síntese: 52% dos nossos inquiridos classifica de suficiente o domínio que os estagiários têm dos conteúdos que lhes são distribuídos para serem planificados e trabalhados com os alunos. 44% pensa que o domínio é bom e, 4% é de opinião que é insuficiente.

5ª Questão (variável - superação)

Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	6	24,0	24,0	24,0
bom (4)	17	68,0	68,0	92,0
m.bom (5)	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 38. Escolhas à volta da 5ª questão

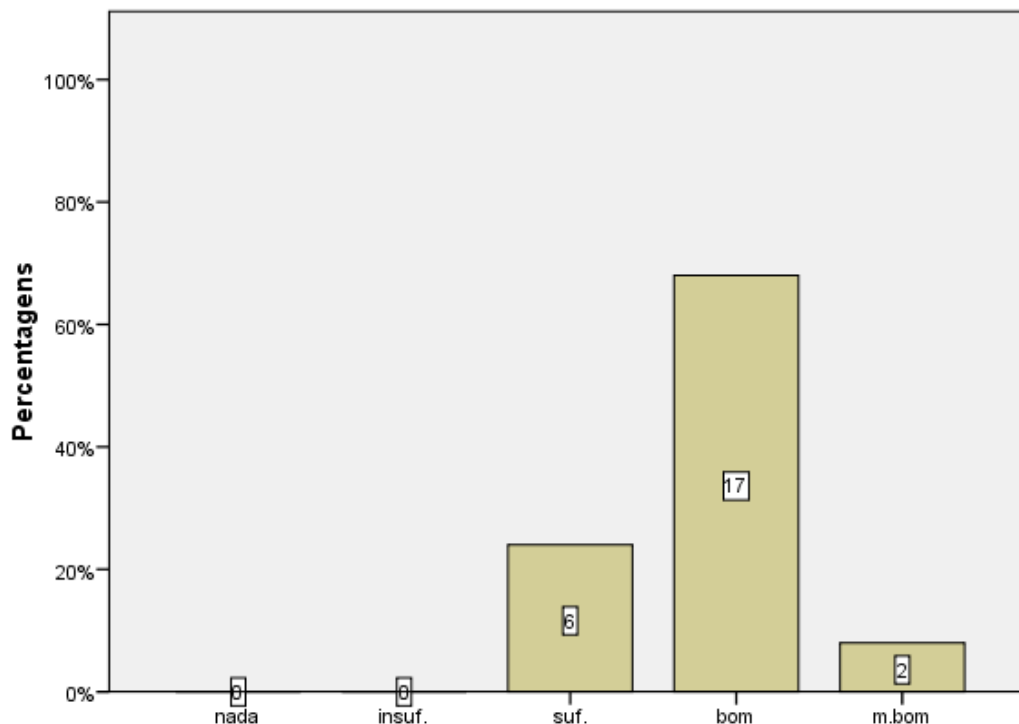


Gráfico n°38 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão do grupo II

Análise e síntese: Os professores orientadores sentem que têm conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação. É o que os resultados espelham. 68% das escolhas caíram sobre o nível 4 (bom).

6ª Questão (variável: Aprovação)

Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
suf.(3)	5	20,0	20,0	20,0
bom (4)	13	52,0	52,0	72,0
m.bom (5)	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tabela 39. Escolhas à volta da 6ª questão

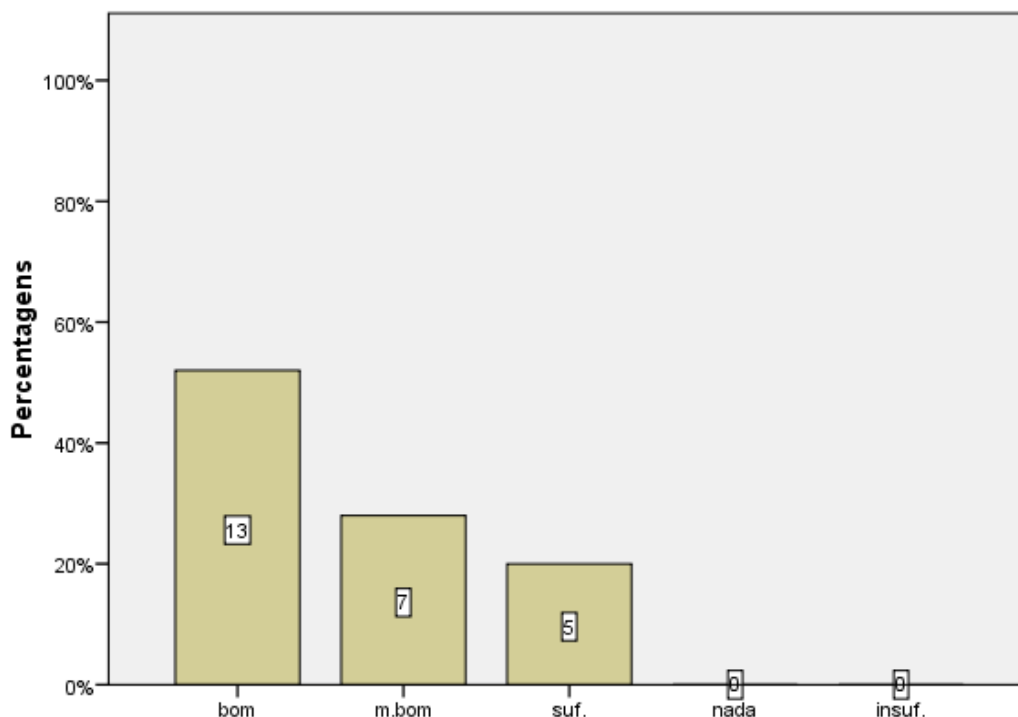


Gráfico nº39 - representação gráfica das percentagens das respostas da 6ª questão do grupo II

Análise e síntese: Os professores orientadores do Instituto pedagógico apoiam a ideia de que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Pois, dos inquiridos, 20% escolheu o nível 3; 52% o nível 4 e 28% o nível 5.

1.5. Dados obtidos com entrevistas aos professores metodólogos (Aplicação de entrevistas)

Análise e síntese de dados obtidos com entrevistas aos professores metodólogos

Participantes	Sexo		Idade				Total
	M	F	<30	30-35	36-45	>45	
Professores metodólogos	12	8	1	3	9	7	20

Quadro 25. Caracterização dos Professores Metodólogos no que tange ao sexo e a idade

a) - Pode-se considerar este grupo como sendo heterogéneo na sua composição, no que tange ao sexo e a idade. Os dados espelham essa heterogeneidade.

b) - Num total de 20 professores metodólogos entrevistados, 12 (60%) são do sexo masculino e 8 (40%) são do sexo feminino.

c) - Em relação a idade, apenas 1 (5%) tem idade inferior aos 30 anos; 3 (15%) têm idade na faixa dos 30-35 anos; 9 (45%) situam-se na faixa etária dos 36-45 anos e outros 7 (35%) têm a idade superior aos 45 anos.

Validação dos guiões de entrevista

Os guiões de entrevista semi-estruturada foram submetidos a um processo de validação externa e interna.

a) - Validação externa

A semelhança do que fizemos com os questionários, para a validação externa dos nossos guiões, submetemo-los à análise de cinco professores especialistas do sector de ensino, o que revelou muito importante para as reformulações/adequações nele introduzidas (ver anexo I).

Trabalhamos com validações/indicações de cinco especialistas. Estes especialistas analisaram cada questão dos guiões, classificando-as de 1 (não satisfaz) a 5 (excelente). Consequentemente, identificaram as insuficiências e sugeriram alterações nos aspectos que, na óptica deles, carecem de melhoramento. As perguntas com a classificação máxima de 2 foram revistas, reformuladas e, em alguns casos, eliminadas.

b) - Validação Interna

Para a sua validação interna, tivemos que executar testes de fiabilidade do programa SPSS. Para o cumprimento desta tarefa, analisamos a coerência interna dos dos guiões da entrevista semi-estruturada através do alfa estatística Cronback, usando SPSS, servindo-nos como ponto de referência a escala de George e Mallery (2003), que são as seguintes: "> 0.9 - Excelente; > 0.8 - Bom; > 0.7 - Aceitável; > 0.6 - Questionável; > 0.5 - Pobre e <0,5 - Inaceitável".

O coeficiente de confiabilidade alpha para os guiões foi de 0,727 (ver anexo II).

Feita a leitura desta cifra, podemos dizer que os nossos guiões têm, relativamente, alta consistência interna, já que, os estudos indicam que um coeficiente de 0,70 ou superior é considerado aceitável em situações de pesquisa em ciências sociais. Os coeficientes de confiabilidade alpha dos nossos instrumentos de coleta de dados são todos superiores a 0,70.

Modalidade da entrevista utilizada

Conforme já tivemos oportunidade de frisar, as entrevistas que efectuamos com os professores metodólogos foram previamente estruturadas. Em virtude de se tratar de entrevista de investigação, definimos, no topo de enunciados, os seus objectivos. Pois, entendemos que a definição precisa dos objectivos é questão essencial, porque pensamos que isso permite uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na sua orientação.

As entrevistas realizadas, com este grupo de intervenientes, tinham como propósitos intermédios adquirir informações relacionadas com: o conceito da prática pedagógica; supervisão; observação e reflexão; sessões e reflexão; modelo

organizacional de prática pedagógica da escola; carga horária da prática pedagógica; dificuldades dos estagiários. Por isso as questões das entrevistas incidiram sobre:

- O conceito que os professores metodólogos tem da prática pedagógica/estágio pedagógico;

- ✓ As conexões que existem entre os elementos prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão no contexto da prática pedagógica;
- ✓ Aquilo que eles consideram necessário para ser-se reflexivo;
- ✓ Aquilo que constitui objecto de análise nas suas sessões de reflexão;
- ✓ A sua satisfação ou insatisfação com o modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pela sua escola;
- ✓ A sua concordância ou não com a duração/carga horária definida para a prática pedagógica pela sua escola;
- ✓ A avaliação que fazem do domínio dos temas/conteúdos pelos estagiários.
- ✓ Os aspectos/áreas disciplinares que mais dificuldades de gestão oferecem aos estagiários.
- ✓ A superação das dificuldades dos estagiários com as suas tarefas da supervisão

1ª Questão (variável: conceito)

O que pensa ser a prática pedagógica no âmbito do curso de formação de professores?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Momento da aplicação na prática dos conhecimentos teóricos adquiridos;	15	75,0	75,0	75,0
b. Consolidação dos conhecimentos adquiridos;	1	5,0	5,0	80,0
c. Actividade que visa desenvolver o raciocínio do formando;	1	5,0	5,0	85,0
d. É o momento que o formando entra em contacto com a realidade	2	10,0	10,0	95,0
e. Não responde.	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 40. Respostas da 1ª questão da entrevista

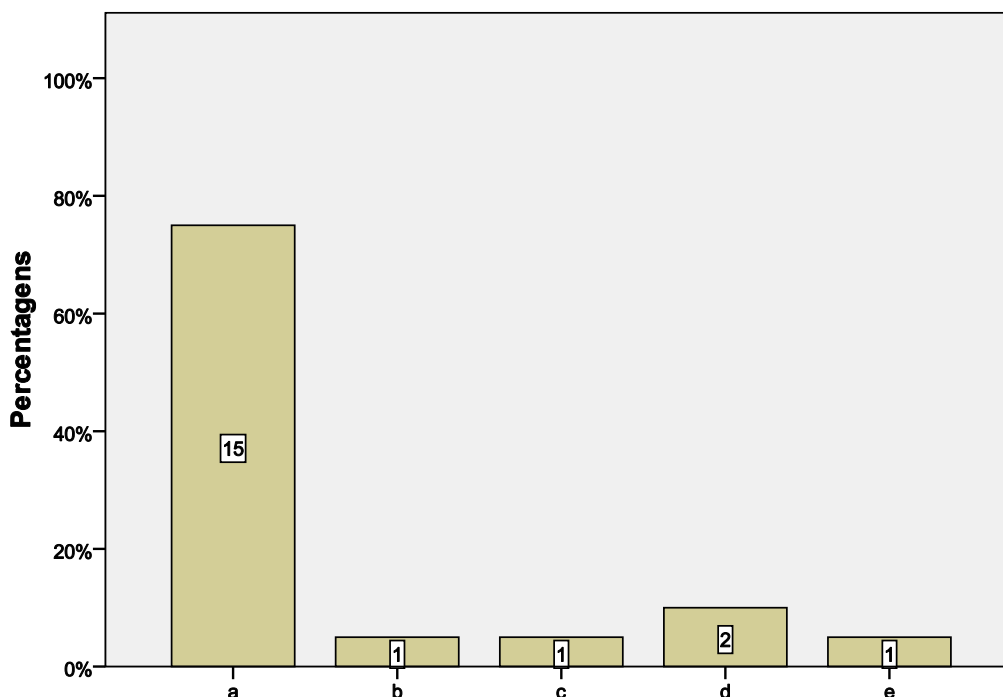


Gráfico n° 40 - representação gráfica das percentagens das respostas da 1ª questão da entrevista

Análise e síntese: Dos 20 professores metodólogos entrevistados, 15 (75%) define a prática pedagógica/estágio pedagógico como sendo o momento da aplicação, na prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos nas sessões teóricas do curso. Outros 5 (25%) estão divididos

2ª Questão (variável: relação)

Na sua óptica, qual a relação entre os elementos: prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão no contexto da prática pedagógica?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Estão intimamente relacionadas; complementam-se.	17	85,0	85,0	85,0
b. São todos elementos fundamentais para que a formação seja sólida;	1	5,0	5,0	90,0
c. A prática pedagógica tem de ser orientado mediante um comportamento pedagógico assente em elementos concretos.	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 41. Respostas da 2ª questão da entrevista

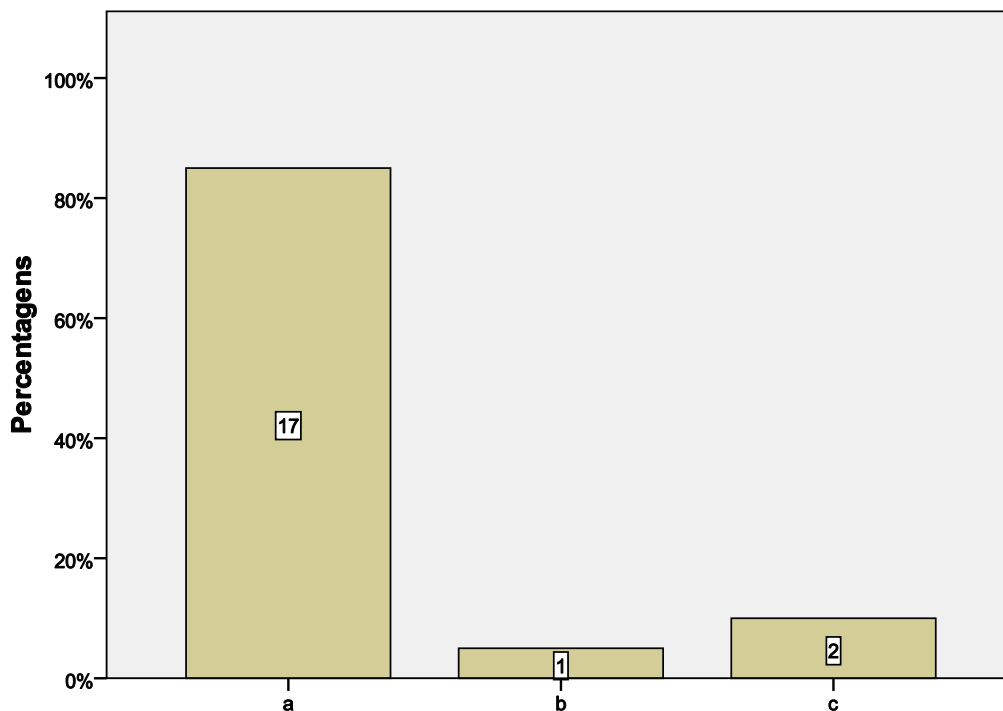


Gráfico n° 41 - representação gráfica das percentagens das respostas da 2ª questão da entrevista

Análise e síntese: Questionados sobre as conexões existentes entre os elementos, prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão no contexto da prática pedagógica, a esmagadora maioria 17 (85%) dos 20 metodólogos defendem a ideia de complementaridade entre eles.

3ª Questão (variável: ser reflexivo)

Para quê ser-se reflexivo?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Para melhorar a prática pedagógica; para ter a consciência do que se fez.	10	50,0	50,0	50,0
b. Para mudar o que não foi bom em nossa prática e repensar o que temos que mudar;	3	15,0	15,0	65,0
c. Para identificar lacunas e encontrar soluções, para inovar e crescer;	2	10,0	10,0	75,0
d. Para justificar tudo o que se fez na sala de aula;	4	20,0	20,0	95,0
e. Para desenvolver competências de criar, estruturar, dinamizar situações e estimular as aprendizagens	1	5,0	5,0	100,0

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Para melhorar a prática pedagógica; para ter a consciência do que se fez.	10	50,0	50,0	50,0
b. Para mudar o que não foi bom em nossa prática e repensar o que temos que mudar;	3	15,0	15,0	65,0
c. Para identificar lacunas e encontrar soluções, para inovar e crescer;	2	10,0	10,0	75,0
d. Para justificar tudo o que se fez na sala de aula;	4	20,0	20,0	95,0
e. Para desenvolver competências de criar, estruturar, dinamizar situações e estimular as aprendizagens	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 42. Respostas da 3ª questão da entrevista

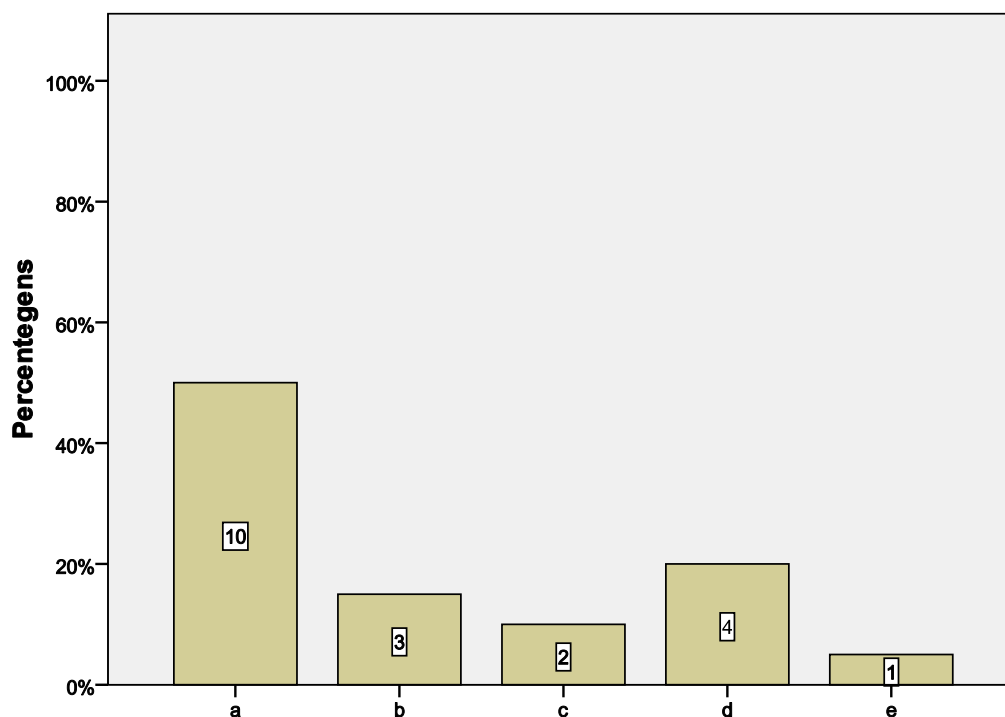


Gráfico nº 42 - representação gráfica das porcentagens das respostas da 3ª questão da entrevista

Análise e síntese: Relacionadas com necessidade de ser-se reflexivo, os professores metodólogos surgem muito divididos, resultando, como podemos verificar no quadro e gráfico, na formação de 5 (cinco) grupos. Todavia, pensamos que, vale a pena sublinhar que, 50% dos sujeitos entrevistados acham que é necessário ser-se reflexivo para ter a consciência do que se fez e, conseqüentemente, para melhorar a prática pedagógica.

4ª Questão (variável: reflexão)

O que constitui objecto de análise nas vossas sessões de reflexão?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. A metodologia utilizada e o domínio dos conteúdos;	8	40,0	40,0	40,0
b. A metodologia utilizada e o plano de aula	9	45,0	45,0	60,0
c. Aspectos positivos e negativos, a integração e as necessidades de mudança;	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 43. Respostas da 4ª questão

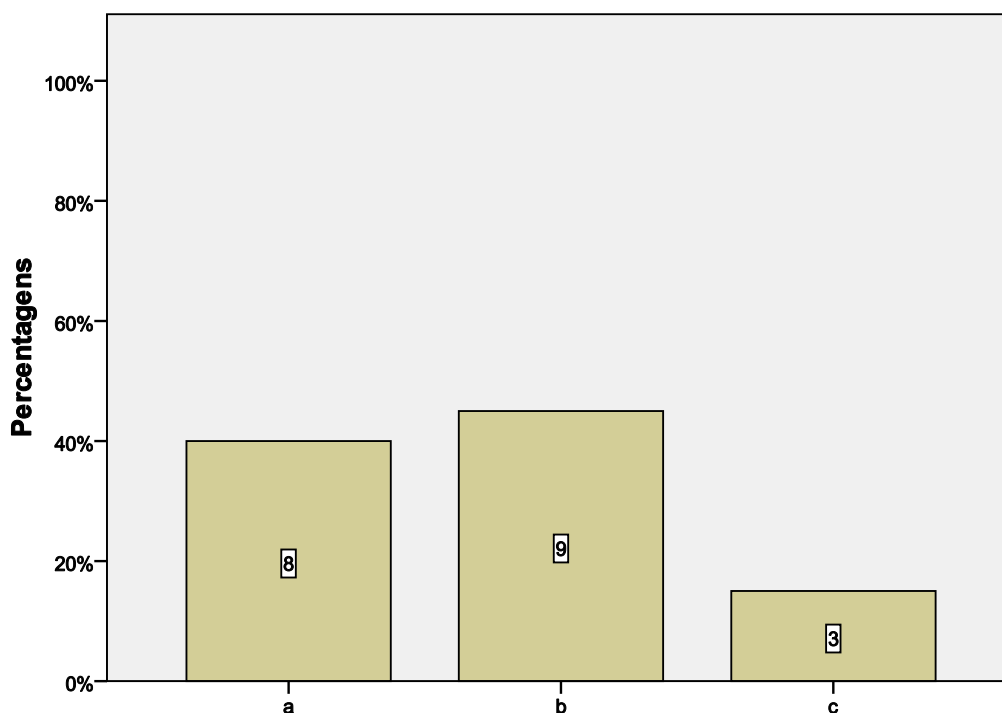


Gráfico nº 43 - representação gráfica das percentagens das respostas da 4ª questão da entrevista

Análise e síntese: Dos 20 professores metodólogos entrevistados, 8 (40%) são de opinião que a metodologia empregue e o domínio dos conteúdos pelo actuante constituem assunto base das sessões de reflexão e, 9 (45%) entendem que a matéria que domina os debates nessas sessões são a metodologia utilizada e o plano de aula.

5ª Questão (variável: modelo)

O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz? Porquê?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
c. Sim. Porque há oportunidade de fazer a ligação entre a teoria e a prática;	12	60,0	60,0	60,0
d. Sim. Porque a organização dos cursos não permite outro modelo;	2	10,0	10,0	70,0
e. Não. Porque entendo que cada metodólogo devia supervisionar apenas a sua área de formação;	2	10,0	10,0	80,0
f. Não. Porque não contempla actuações em turmas compostas.	2	10,0	10,0	90,0
g. Não. Porque dá aos estagiários excesso de trabalho;	1	5,0	5,0	95,0
h. Não. Porque à prática pedagógica é dada menor importância. Devia ser trabalhada em simultâneo com a parte teórica.	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 44. Respostas da 5ª questão

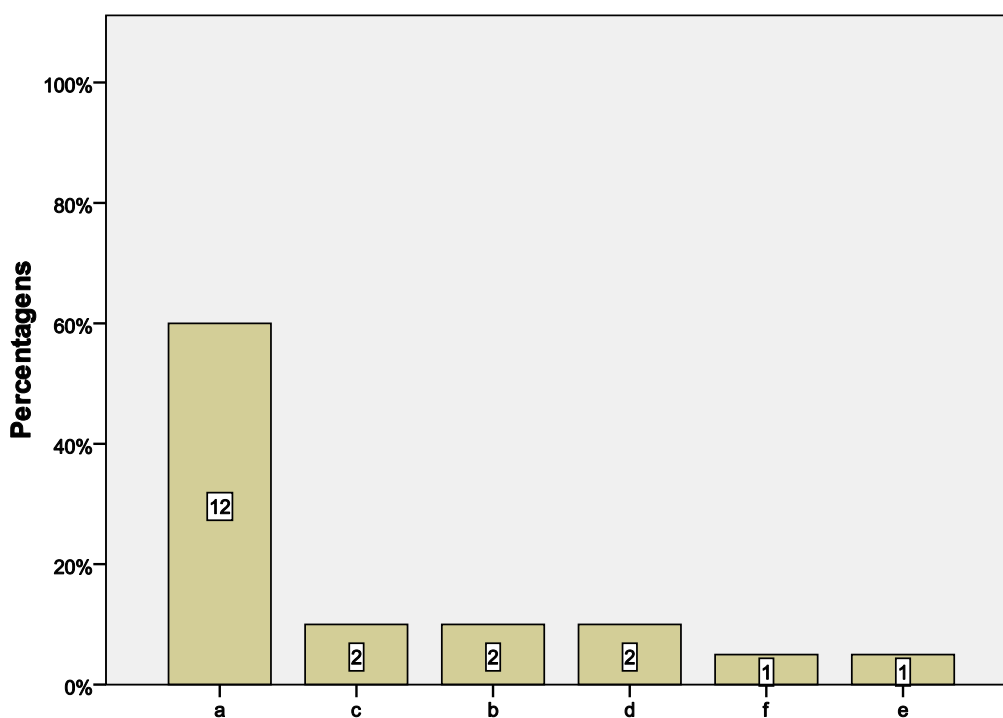


Gráfico nº 44 - representação gráfica das percentagens das respostas da 5ª questão da entrevista

Análise e síntese: sobre o modelo organizacional na prática pedagógica adoptada, os metodólogos, na sua maioria, pensam que é o ideal mas, com justificações diferentes: Para uns, o modelo é o ideal porque oferece oportunidade de estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, enquanto que, para outros, é a única opção possível no contexto actual. A primeira justificação pertence a 12 (60%) dos entrevistados e a segunda é apresentada por 3 (15%)

6ª Questão (variável: duração)

Considera adequada a duração/carga horária definida para a prática pedagógica pelo instituto pedagógico de Cabo Verde? Justifique a sua resposta?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Sim. O tempo é suficiente tanto para os estagiários como para os metodólogos; reflecte a realidade da escola;	15	75,0	75,0	75,0
b. Sim. Mas devia haver mais tempo para a investigação;	3	15,0	15,0	90,0
c. Não. Os alunos precisam de mais tem na sala de aula para consolidarem os seus conhecimentos;	1	5,0	5,0	95,0
d. Não. Só um semestre é insuficiente	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 45. Respostas da 6ª questão

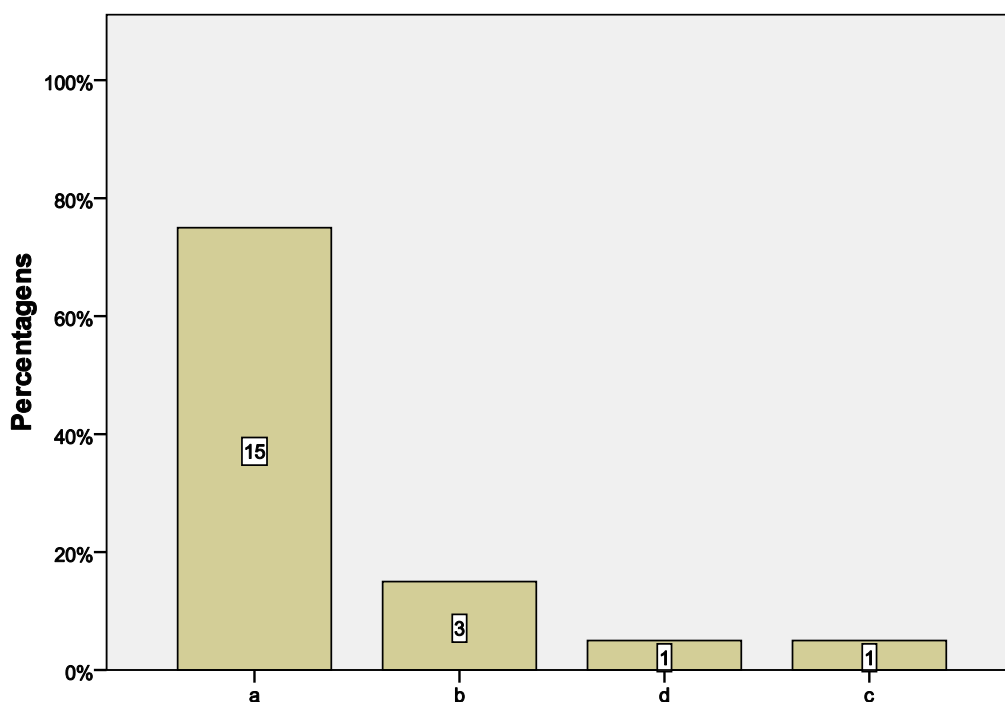


Gráfico nº 45 - representação gráfica das percentagens das respostas da 6ª questão da entrevista

Análise e síntese: O instituto pedagógico de Cabo Verde dispensa um tempo aceitável para a prática pedagógica mas, devia dedicar mais tempo para a investigação, esta é a ideia defendida por 15 (75%) dos metodólogos entrevistados. Entretanto, 4 (20%) dos sujeitos discordam sob pretexto de que os alunos/ estagiários precisam de mais tempo na sala de aula para consolidarem os seus conhecimentos.

7ª Questão (variável: domínio)

Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes são distribuídos pelas professoras orientadoras para serem planificados e trabalhados com a turma?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Não. Os de formação inicial precisam de mais tempo para a preparação.	9	45,0	45,0	45,0
b. Sim; dominam	10	50,0	50,0	95,0
c. Não responde.	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 46. Respostas da 7ª questão da entrevista

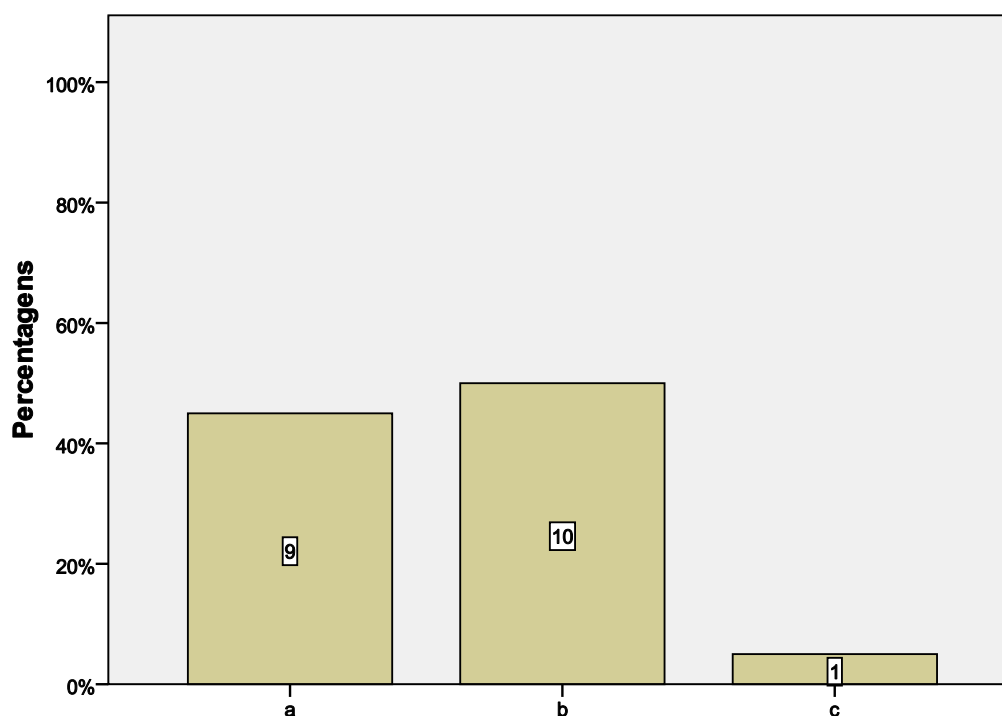


Gráfico nº 46 - representação gráfica das percentagens das respostas da 7ª questão da entrevista

Análise e síntese: No que concerne ao domínio dos temas, os dados espelham antagonismo entre dois grupos: se 50% dos entrevistados acha que os estagiários dominam suficientemente os conteúdos, 45% defende o contrário. Estes são de opinião que os de formação inicial precisam de mais tempo para a preparação.

8ª Questão (variável: áreas)

Em que aspectos/áreas disciplinares os estagiários apresentam mais dificuldades?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Língua Portuguesa e aspectos pedagógicos;	8	40,0	40,0	40,0
b. Matemática;	2	10,0	10,0	50,0
c. Não responde	2	10,0	10,0	60,0
d. Na planificação, ciências integradas e expressões	1	5,0	5,0	65,0
e. Matemática e expressões	5	25,0	25,0	90,0
f. Língua portuguesa e Matemática	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 47. Respostas da 8ª questão da entrevista

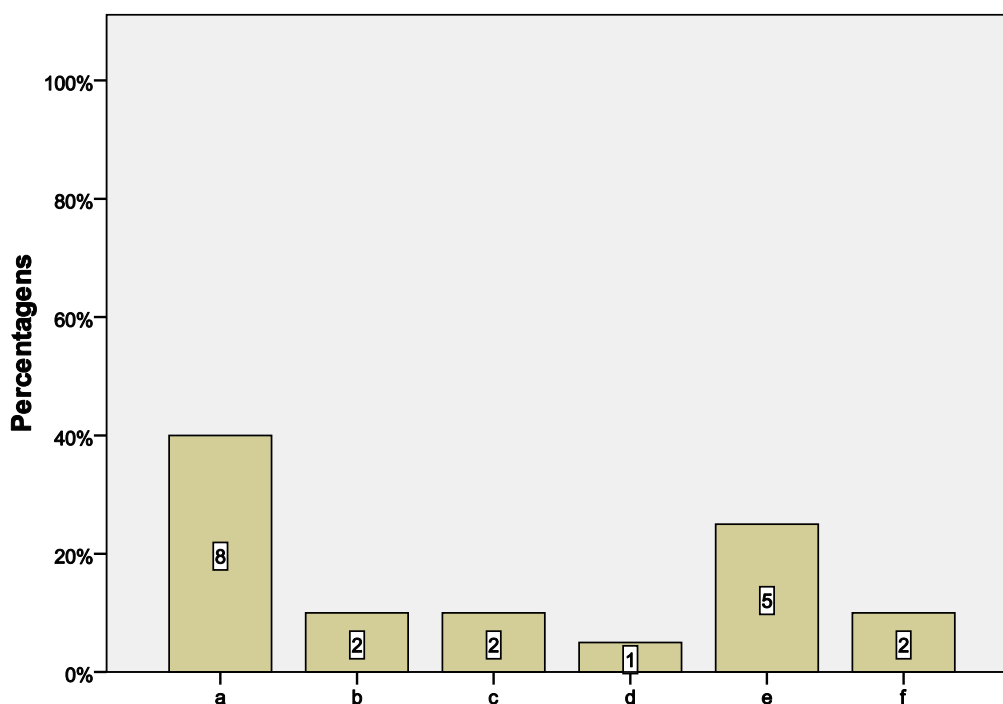


Gráfico nº 47 - representação gráfica das percentagens das respostas da 8ª questão da entrevista

Análise e síntese: Esta é a matéria que mais dividiu os nossos entrevistados. Este facto deixa antever que cada estagiário tem as suas dificuldades e que os metodólogos têm ilações diferenciadas à volta do assunto. A língua portuguesa e implementação do processo ensino aprendizagem aparecem com algum realce.

9ª Questão (variável: superação)

Com as suas tarefas da supervisão, tem conseguido superar essas dificuldades?

Respostas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
a. Sim. Muitas vezes; faço o possível para os fazer melhorar;	11	55,0	55,0	55,0
b. Sim mas, não total-mente.	7	35,0	35,0	90,0
c. Não. É preciso mais empenho dos estagiários; o tempo que tenho é insuficiente;	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 48. Respostas da 8ª questão da entrevista

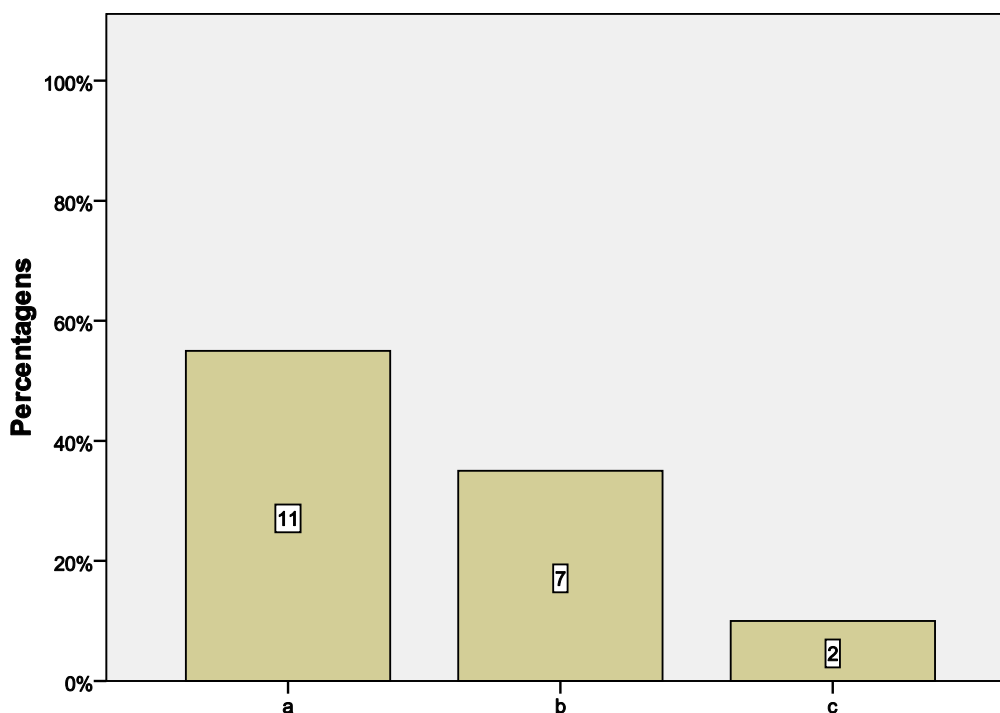


Gráfico nº 48 - representação gráfica das percentagens das respostas da 9ª questão da entrevista

Análise e síntese: Perguntados sobre a superação das dificuldades dos estagiários, 90% dos professores metodólogos advoga que supera-as mas, apresentam comentários diferenciados: uns salientam que, muitas vezes superam-nas e que fazem o possível para que os estagiários melhorem; outros alegam que superam as dificuldades mas, não totalmente.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando a escola define como objectivos básicos da Prática Pedagógica: proporcionar aos estagiários a preparação profissional e integrar conhecimentos científicos com os pedagógico/didáticos, parece absorver o essencial da proposta de Shulman (1986). Recorde-se que este autor sugere a integração do conhecimento da matéria com o conhecimento pedagógico ao reconhecer e reclamar a existência daquilo que denomina conhecimento didático do conteúdo, rompendo com o tradicional dualismo entre conhecimento da matéria e conhecimento didático em que se baseiam muitos programas de formação de professores. Converte também com Marcelo (1998), quando este sustenta que o estágio supervisionado é um elemento fundamental no processo de aprender a ensinar, e também, com Schön (2000) que defende que os alunos aprendem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, e não apenas de professor, tendo como principais actividades o ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Ainda no contexto dos resultados, o Instituto Pedagógico de Cabo Verde ao formular o objectivo atrás referenciado, deixa antever uma convergência de pontos de vista entre este e os principais intervenientes das Práticas Pedagógicas dos seus cursos à volta do conceito de prática pedagógica, pois, no que toca a esta matéria, tanto estagiários de formação inicial como os de formação em exercício funções consideram-na como sendo o momento da aplicação na prática de conhecimentos teóricos. Pois, 52% do total dos estagiários de formação inicial e 60% dos de formação em exercício de funções defendem este conceito.

Em conformidade com os resultados da nossa análise, os estagiários estão em sintonia com os professores orientadores e metodólogos. Vejamos: Na opinião dos professores orientadores, a Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico significa pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso. É o que 64% dos nossos inquiridos defendem. Outros 24% são de opinião que o estágio pedagógico significa preparar para a profissão docente. Dos 20 professores metodólogos entrevistados, 15 (75%) define a Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico como sendo o momento da aplicação, na prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos nas sessões teóricas do curso. Outros 5 (25%) estão divididos. Podemos dizer que a maioria dos nossos inquiridos convergiu com Blázquez (1999), quando este define como um dos objectivos da Prática Pedagógica “... Facilitar os processos de interacção teoria e prática de maneira que se estabeleça uma transferência de aprendizagens”.

Há ainda um outro grupo que defende a ideia de experimentação. Entendemos que este último grupo é consentâneo com estudos que defendem que o indivíduo aprende melhor a ciência quando pode fazer experiências que lhe permita ver a “ciência em acção”. Sobre este assunto, por exemplo, Korthagen, Loughran e Russell (2006) enfatizam que a abordagem começa a partir de problemas concretos da prática e as preocupações vividas por futuros professores em contextos reais.

No contexto dos resultados das nossas pesquisas, fica explícita que os nossos inquiridos, quando consideram a Prática Pedagógica como o momento da aplicação, na prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos nas sessões teóricas, convergem com Currás e Dosil (2001) tendo em conta que estes salientam que a formação é um “ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes a exigências científicas, profissionais, *etc.* Comungam, também, da mesma ideia com Piconez (1991), tendo em conta que este aponta que o estágio supervisionado vem se desenvolvendo como um componente teórico-prático, pois possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada com várias posturas educacionais, e uma caracterização real, material, social e prática, inserida no contexto escolar.

Curiosamente, parece que os nossos inquiridos ficaram aquém daquilo que os autores como Niemi e Jukku-Sihvonen (2009) advogam sobre a Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico, porque, estes “paradoxalmente” vão mais longe, quando afirmam que, não se trata de concebê-lo, simplesmente, como uma fase de aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, mas para organizá-la como um processo de aprendizagem real, concedendo-lhe seu próprio espaço, acrescentando-lhe e incorporar nela todos aqueles conhecimentos e o desenvolvimento das competências que requerem uma reflexão a partir da experiência prática como o que está a ser feito em países como a Finlândia.

Quando questionados sobre a diferença entre as duas disciplinas de Prática pedagógica, os estagiários de ambos os cursos (inicial e em exercício) respondem que a prática I é a pré-condição para a Prática II. Embora divididos, 40% dos inquiridos de formação inicial e 52% de formação em exercício de funções defendem que a prática I é a preparação para a prática II. Se adicionássemos os dois grupos, teríamos 92% dos estagiários inquiridos a defender a ideia de a Prática Pedagógica I ser a pré-condição para a Prática Pedagógica II.

Relativamente ao conceito do professor, uma parte dos nossos inquiridos estão em consonância com a ideia de Postic (1992), pois, definem o professor como orientador e educador. É uma das questões onde os nossos inquiridos de formação inicial surgem mais divididos. Não obstante, “ser educador do aluno face aprendizagem” surge como ideia mais defendida. Tendo sido referenciada por 40% do total dos estagiários inquiridos. “Ser educador” é a segunda ideia mais defendida. Tendo sido referência por 32% dos estagiários. Portanto, são 72% do total dos inquiridos de formação inicial. Os de formação em exercício de funções acham que ser professor é ter competência para orientar o processo ensino aprendizagem; ser modelo na sociedade e ser educador e inovador. Por isso, é razoável dizermos que os estagiários de formação em exercício de funções comungam da mesma ideia de Feimen-Nemser (1990). Lembre-se que esta autora, na fundamentação que apresenta sobre a orientação académica, disse que o professor é visto como um intelectual, um erudito e um especialista com uma formação científica sólida. Podemos ainda dizer que foram ao encontro da ideia de Raelim (2007) na medida em que este frisa que a profissão docente actual requer uma formação que

inclua o conhecimento daquilo que queremos ensinar, o amor pelo saber, amor pelo auxílio a aprender, o conhecimento como os estudantes contemporâneos aprendem, conhecimento dos múltiplos recursos e formas de ensinar, das possíveis formas de organizar actividades e contextos e de avaliar processos e produtos para ajudar a aprender, assim como o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes profissionais, estimular e motivar, principalmente aos que por circunstâncias muito diversas, não querem, não sabem ou não podem aprender.

Os estagiários desta instituição subscrevem a ideia de Graber (1991) quando este defende que a fase de aprendizagem por observação desenvolve nos candidatos a professor estratégias particulares de socialização durante os programas de formação, influenciando a importância que atribuem à formação a que estão a ser sujeitos, pois, os dados recolhidos dizem que as observações feitas pelos estagiários, nas primeiras semanas de cada momento do estágio, são de importância fundamental, porque têm servido de linhas orientadoras para os estagiários nas suas atuações. Essa é a opinião de 100% dos nossos inquiridos de formação inicial. No grupo de formação em exercício, todos, à exceção de dois, que informaram que não tiveram oportunidade de observar aulas antes, nos disseram que as aulas que observaram, na primeira semana, de cada momento da sua prática pedagógica II, lhes têm servido de linhas orientadoras para as suas actuações. No fundo, podemos dizer que convergiram também com João (2009) quando este sustenta que a observação científica visa determinar o significado, a orientação e a dinâmica de uma situação pela colheita de factos. Portanto, no contexto dos dados colhidos com esta questão, podemos afirmar de forma categórica, que os estagiários valorizam muito a prática pedagógica, confirmando aquilo que Cavaco (1990) defendeu nos seus estudos. Este autor concluiu que os estudantes vêem a prática pedagógica como uma etapa muito importante da sua formação inicial e é aí que esperam aprender muito sobre o que é ser professor. Esta é encarada, fundamentalmente, como uma oportunidade para desenvolver competências profissionais ao nível da leccionação, mas também da planificação e da reflexão.

Questionados sobre uma eventual tentativa de imitar a professora orientadora, metade dos inquiridos respondeu que nunca tentaram e que procuraram sempre estratégias próprias para ministrarem as suas aulas. Aqui, fica explícita que, este grupo de inquiridos confirma aquilo que Marcelo (1999) disse, quando este alega que, a investigação sobre a aprendizagem do professor nos ensinou que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Ao defenderem que procuram estratégias próprias, validam o que Giesecke (1989) advoga sobre a profissão pedagógica. Lembre-se que este autor é de opinião que o pedagogo transporta para as relações e situações pedagógicas não uma qualquer técnica aprendida, mas sim a sua formação objetivada em competências sociais e culturais, ou versão individual da formação. Outra metade dos nossos finalistas respondeu que, algumas vezes tentaram imitar e outras vezes procuraram formas próprias de abordar as matérias. Existe ainda indicação de que o ensino nesta instituição tem obedecido a ideia de Estrela (1994). Recorde-se que este autor defende que cada professor deve ser preparado para

encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função.

Se analisarmos com atenção os dados, veremos que existem indicações claras que deixam antever que as maiores dificuldades dos estagiários residem na preparação do processo ensino aprendizagem, isto é, na elaboração de planos de aulas das diferentes áreas que integram o currículo do ensino básico e na elaboração de relatórios. A elaboração de relatórios sobre as actividades desenvolvidas em cada momento da prática pedagógica é outra das actividades de realização obrigatória no âmbito da prática pedagógica dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico. Se juntarmos os números daqueles que nomeiam a planificação e elaboração de relatórios, teremos 80% do total dos inquiridos. O grosso dos professores orientadores (60%) tem a mesma ideia, isto é, são de opinião que as tarefas que oferecem mais dificuldades aos seus estagiários são a planificação de aulas e a sua implementação.

Registamos alguma dispersão dos nossos inquiridos quando questionados sobre áreas disciplinares do currículo do ensino básico (Língua portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática) que oferecem mais dificuldades de gestão. Não obstante, os resultados indicam que as expressões são áreas que maior dificuldade de gestão oferecem aos estagiários de formação inicial, pois é o que 60% dos nossos inquiridos deste grupo de intervenientes defende. Ainda com base no número de referências as Expressões são, também, apontadas como áreas disciplinares que maiores dificuldades de gestão oferecem aos estagiários de formação de professores em exercício de funções. Há um número significativo de estagiários destes cursos que consideram que são as áreas de língua portuguesa e matemática que maiores dificuldades oferecem.

Sobre esta mesma questão, é fácil constatar a divisão que existe entre os professores orientadores em torno desta questão. A Língua Portuguesa é a área que reúne o maior número de defensores, neste grupo de intervenientes, mas, não chega a metade dos inquiridos, ficando pelos 40%. É, ainda, a matéria que mais dividiu os nossos entrevistados (professores metodólogos). Este facto deixa antever que cada estagiário tem as suas dificuldades e que os metodólogos têm ilações diferenciadas sobre o assunto. Todavia, a Língua Portuguesa e implementação do processo ensino aprendizagem aparecem com algum realce.

Os professores orientadores desta instituição advogam que orientar Prática Pedagógica significa ajudar estagiários a pôr em prática os conhecimentos teóricos, subscrevendo, portanto, a versão de Feimen-Nemser (1990) que, na sua fundamentação de orientações conceptuais na formação de professores (a orientação pessoal) defende que o aprender a ensinar é um processo pessoal que visa ajudar o professor a aprender a compreender-se e a desenvolver-se como pessoa. Segundo esta perspectiva, a questão principal na formação de professores é a promoção do desenvolvimento pessoal do docente. Esta é a opinião de 72% dos professores orientadores inquiridos. As ideias de acompanhamento e de troca de experiências foram defendidas por 16% e 12% respectivamente. Importa salientar que aqueles que defendem que a orientação significa

troca de experiência entre o estagiário e o orientador comungam da mesma ideia de Alarcão e Tavares (2003), pois, estes autores assinalam que a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação, mas também, o supervisor ou o orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No tocante às principais capacidades/competências que são trabalhadas e desenvolvidas nos estagiários com as actividades da prática pedagógica, os professores orientadores estão divididos: 44% pensa que são capacidades didáctico-pedagógicas e científica; 28% acha que são todas capacidades; enquanto que “saber fazer; saber ser e saber estar” são capacidades apontadas por 20% dos nossos inquiridos. Estes convergiram com Delors (1996), quando sublinham que, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. Chamam atenção que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Aqueles que defendem o “saber fazer” subscrevem a opinião de Schön (2000). Recorde-se que este afirma que os alunos aprendem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, e não apenas de professor, tendo como principais actividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar. Estão ainda em consonância com Carreiro *et al.* (1996), quando estes sublinham que os tipos de experiências que decorrem na prática pedagógica são duas: a prática do ensino e observação.

No que toca ao objecto de análise nas sessões de reflexão, 40% dos professores orientadores nomeia a linguagem utilizada pelo estagiário/actuante e os objectivos da aula. Do total dos professores orientadores inquiridos, 32% aponta a planificação e a actuação. Enquanto que dos 20 professores metodólogos entrevistados, 8 (40%) são de opinião que a metodologia empregue e o domínio dos conteúdos pelo actuante constituem assunto base das sessões de reflexão e 9 (45%) entendem que a matéria que domina os debates nessas sessões são a metodologia utilizada e o plano de aula. Consequentemente, entendemos que estes estão de acordo com Silva (2002), na medida em que este nos disse que a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho. Há os que entendem que a matéria de discussão é o conteúdo ministrado; os métodos utilizados e o controlo da turma. Na sua essência, estes também não estão muito distantes da ideia deste autor.

No contexto dos dados colhidos, através da entrevista aos professores metodólogos, verificamos que estes confirmam aquilo que Estrela (1994) defende sobre

as conexões entre os elementos prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão. Recorde-se que este autor disse que o professor, para poder intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Os professores metodólogos inquiridos por nós, entendem que o acompanhamento pedagógico contempla os quatro elementos. É o que 85% dos metodólogos inquiridos defendem. Outros advogam a ideia de complementaridade entre eles nas práticas pedagógicas.

Para professores orientadores, a prática pedagógica, a reflexão e a supervisão estão intimamente ligadas para que haja um bom funcionamento do estágio. Por isso podemos dizer que estão em sintonia com estudos que revelam que a reflexão é uma componente da prática pedagógica e que é o exercício fundamental do pensamento do professor, enquanto que a supervisão é uma estratégia de pôr as pessoas a pensar. Acrescentam ainda que, a reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem e que este inclui, necessariamente, a observação. Ainda, podemos assinalar que os nossos inquiridos subscrevem a ideia de Vieira (1993). Esta autora defende que objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor-formando; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Recorde-se que aquela autora é de opinião que a relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional. Consequentemente, está subjacente a ideia de complementaridade que os nossos inquiridos defendem.

Os resultados colhidos indicam que a parte científica dos cursos de formação de professores ministrados nesta instituição funciona com eficácia, pois, a preparação científica que os estagiários recebem nas etapas que antecedem às das práticas pedagógicas satisfaz os professores orientadores. A esmagadora maioria ficou entre os níveis 3 (suficiente), 4 (bom) e 5 (muito bom). Apenas 8% entende que é insuficiente. Para fundamentar, ainda mais, o atrás exposto, salientamos que os estagiários dos dois grupos estão satisfeitos com a preparação que recebem para as actividades da prática pedagógica/estágio pedagógico, pois, nenhum dos elementos dos dois grupos escolheu o nível inferior a 3.

No que se refere ao tempo dedicado às actividades da prática pedagógica (carga horária) este é suficiente, na medida em que os dados indicam que os estagiários estão satisfeitos a esse nível. Segundo dados recolhidos, a duração da Prática Pedagógica é adequada ao volume do trabalho dos cursos de formação de professores realizados pela instituição. Esta, em conformidade com os dados recolhidos, dispensa um tempo aceitável para a prática pedagógica mas, devia dedicar mais tempo à investigação, esta é a ideia defendida por 15 (75%) dos metodólogos entrevistados. Entretanto, 4 (20%) dos sujeitos deste grupo discordam sob pretexto de que os alunos estagiários precisam de mais tempo na sala de aula para consolidarem os seus conhecimentos.

À volta da variável reflexão, há muita dispersão dos nossos inquiridos. As respostas colhidas estão alicerçadas nos seguintes verbos: Mudar; clarificar; ter e melhorar. São verbos que direccionam os intervenientes das práticas pedagógicas para a

ideia de Schon (2000) quando este salienta que um estudante pode refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica sua aprendizagem. O emprego destes verbos, também, nos leva a supor que eles associam ao conceito de reflexão à ideia da mudança, da clarificação e melhoramento. Consequentemente, fica implícita a ideia de Alarcão e Tavares (2003) sobre a reflexão, quando estes autores nos adiantam que numa Escola reflexiva, pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Não ignorando os problemas presentes, resolve-se no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro.

Quando questionados sobre as suas expectativas para com as actividades da prática pedagógica, a esmagadora maioria dos estagiários de formação inicial tinha boas expectativas. Apenas 2 (8%) dos nossos inquiridos têm respondido, de forma negativa, esta questão. O que quer dizer que as actividades da prática pedagógica correspondem às expectativas da esmagadora maioria dos estagiários de formação inicial. Pelos dados colhidos, as expectativas dos estagiários de formação de professores em exercício de funções, também, não foram defraudadas. O nível três foi especificado apenas por quatro estagiários deste grupo. O grosso (21) escolheu níveis 4 e 5.

O Instituto Pedagógico de Cabo Verde adoptou um modelo organizacional de Prática Pedagógica que satisfaz os seus formandos dos cursos de formação inicial. É o que os resultados indicam. Os estagiários que escolheram os níveis 4 e 5, juntos, representam 92% do total dos inquiridos. Nenhum estagiário apontou um dos dois níveis mais baixos. Salientámos que o Instituto Pedagógico adopta um modelo de prática pedagógica que assemelha àquela que Carreiro *et al.* (1999) designam por «Estágio em pequenos grupos», modelo que consta de um trabalho de colaboração mútua entre os integrantes do grupo, com base na observação e crítica recíproca face à actividade desenvolvida. Os dados indicam que o modelo organizacional da prática pedagógica dos cursos de formação de professores satisfaz, também, estagiários dos cursos de formação de professores em exercício de funções. Ficaram, fundamentalmente, distribuídos pelos dois níveis mais altos: 4 e 5. O modelo agrada, igualmente, a maioria dos professores orientadores. Somente 1 (um) nomeia o nível 2 (insuficiente). O grosso ficou distribuído entre os níveis 3, 4 e 5. Sobre esta mesma matéria, os professores metodólogos, na sua maioria, pensam que é o ideal mas, com justificações diferentes: Para uns, o modelo é o ideal porque oferece oportunidade de estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, enquanto, para outros, é a única opção possível no contexto actual. A primeira justificação pertence a 12 (60%) do total dos entrevistados, enquanto que a segunda é defendida por 2 (10%). Os outros posicionaram contra o modelo também com justificações diferenciadas: 2 (10%) entende que cada metodólogo devia supervisionar apenas a sua área de formação, outros 2 (10%) são de opinião que a Prática Pedagógica da Escola não contempla actuações em turmas constituídas por alunos de diferentes anos de escolaridade, 1 (5%) acha que o modelo dá excesso de trabalho aos estagiários. Ainda há 1 (5%) que disse que as actividades da Prática Pedagógica deviam ser desenvolvidas concomitantemente com a parte teórica dos cursos.

De um modo geral, os professores orientadores estão satisfeitos com a Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico. Importa salientar que o clima afectivo criado pelos estagiários nas salas de aulas corresponde a variável que mereceu melhor avaliação dos professores orientadores, pois, quando questionados se os seus estagiários regulam actividades dos alunos de forma a obter um clima afectivo propício ao trabalho, os professores orientadores responderam afirmativamente a questão: 60% escolheu o nível 4 (bom) e 40% o nível máximo, isto é, o nível 5 (muito bom). Isto significa que os professores orientadores estão muito satisfeito com a forma como os respetivos estagiários realizam as tarefas de acompanhamento da atividade dos alunos.

Feitas as comparações entre todas as variáveis constantes do questionário dos estagiários, verificamos que o apoio que os estagiários recebem dos professores orientadores é o elemento que mereceu melhor avaliação. Com isso, podemos dizer que o desempenho dos professores orientadores é positivo, pois, apenas 1 (4%) dos 25 estagiários inquiridos escolheram o nível 2 (insuficiente). Contrariamente, 68% posicionou no extremo oposto, escolheu o nível máximo (5 - muito bom). Os estagiários de formação continua ficaram distribuídos pelos dois níveis mais altos (4 e 5). O que significa que este grupo de intervenientes apresenta um nível de satisfação mais alta.

À semelhança do que aconteceu com o apoio dos orientadores, apenas 1 dos 25 estagiários de formação inicial inquiridos escolheu o nível 1 quando questionado sobre o apoio que recebe dos professores metodólogos. Os níveis 4 e 5 foram indicados por 32% e 40% dos estagiários deste grupo respectivamente. Os estagiários do curso de formação em exercício de funções ficaram distribuídos, fundamentalmente, por dois níveis: 4 e 5. O que significa que o acompanhamento foi bom e que satisfaz os formandos deste curso.

Quanto ao domínio que os estagiários têm dos conteúdos que lhes são distribuídos para serem planificados e trabalhados com os alunos, 52% dos professores orientadores classifica-o de suficiente. Deste grupo de intervenientes, 44% pensa que o domínio é bom e 4% é de opinião que é insuficiente. Sobre este mesmo assunto, os dados espelham a divisão no seio dos professores metodólogos: se 50% dos entrevistados acha que os estagiários dominam suficientemente os conteúdos, 45% defende o contrário. Estes últimos são de opinião que os de formação inicial precisam de mais tempo para a preparação.

No que toca a superação das dificuldades dos estagiários com as tarefas de orientação, os níveis 1 (nada) e 2 (insuficiente) não mereceram a escolha de nenhum dos nossos inquiridos. Os professores orientadores sentem que têm conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação. Conforme atestam os resultados: 68% das escolhas recaíram sobre o nível 4 (bom). Sobre o mesmo assunto, 90% dos professores metodólogos advoga que as superam mas, apresentam comentários diferenciados: uns salientam que muitas vezes as superam e que fazem o possível para que os estagiários melhorem; outros alegam que superam as dificuldades mas, não totalmente.

Na perspectiva dos professores orientadores, a prática pedagógica é o principal instrumento de preparação para se ser professor nos cursos de formação de professores.

Os níveis mais baixos 1 (nada) e 2 (insuficiente) não foram referenciados. Por isso, à semelhança daquilo que os estagiários defendem, os professores orientadores convergem com Cavaco (1990) quando este faz referência à importância que os estudantes e professores atribuem à prática do ensino e com Castro (2000), na medida em que este defende que o estágio supervisionado precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam para capacidades específicas no exercício docente ao aproximar o aluno-professor da realidade concreta, futuro campo profissional, pois, em conformidade com os resultados, os professores orientadores do Instituto Pedagógico apoiam a ideia de que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Vejamos: dos 25 inquiridos, 20% escolheu o nível 3; 52% o nível 4 e 28% o nível 5. Julgamos, ainda, oportuno, salientarmos que estes nossos inquiridos partilham a opinião de Alarcão & Tavares (2003) de que a prática profissional é um componente fulcral no processo de formação dos profissionais, sejam eles, professores, médicos, enfermeiros ou actores noutras profissões.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

1. CONCLUSÕES

Dos instrumentos de acesso aos dados que descrevemos nas páginas anteriores e da análise e discussão dos resultados obtidos através deste estudo, extraímos as seguintes conclusões:

a) - **Relacionados com os três grupos de intervenientes**

A supervisão da prática pedagógica dos cursos de formação de professores ministrados nas Escolas que integram o Instituto Pedagógico é do tipo não-deretiva que tem como estratégia a reflexão sobre o sentimento, o significado dos problemas detetados na prática e eleitos pelo formando a partir da análise da prática do ensino; apoio e ajuda ao formando em função das suas solicitações e dificuldades.

As três escolas que integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde adoptaram um modelo de estágio centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica que permite uma articulação dialéctica entre a teoria e a prática. Um modelo de prática pedagógica/estágio pedagógico baseado em reflexões e indagações sobre a acção dos estagiários, pois, incide, fundamentalmente, na observação, co-participação, actuação e reflexão, permitindo, não só, caracterizar as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento, as suas atitudes face a prática pedagógica/estágio pedagógico, mas, também, aproximar os formandos dos professores orientadores e supervisores, na medida em que estes se apercebem da importância da sua forma de pensar no processo de ensino/aprendizagem em contexto de prática pedagógica; reconstruírem as suas teorias subjetivas e tentar novas experiências, através da identificação de novas dimensões para as matérias sobre os quais refletem e da descoberta de novas perspetivas de os encarar.

A prática pedagógica/estágio pedagógico dos cursos de formação de professores formalizados pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde é, para os seus principais intervenientes (das três Escolas), o momento da aplicação, na prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Para eles, a prática pedagógica proporciona aos formandos o saber – fazer prático que permitem aos professores desenvolverem-se e agirem em situações de extrema complexidade do ensino.

Os elementos prática pedagógica, a reflexão posterior à aula e a supervisão são entendidos, pelos professores orientadores e metodólogos das práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores desta instituição, como um todo inseparável e, por conseguinte, a supervisão e a reflexão posterior à aula são entendidos como elementos de análise do nível de integração das matérias tratadas na atuação. Facto que deixa antever a prática pedagógica como um momento de reflexão e discussão, criando pré-condições para uma formulação negociada de padrões de pressupostos e procedimentos no âmbito do desenvolvimento das actividades de realização obrigatória desta disciplina.

Entre as disciplinas de Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II dos cursos de formação de professores formalizados pelo Instituto Pedagógico de Cabo Verde existe uma relação de complementaridade. A Prática I e a Prática II são dois momentos do Estágio Pedagógico interligados. Consequentemente, isso nos conduz a concluir que a

prática pedagógica é concebida, nesta instituição, como um processo que apresenta diferentes momentos interligados.

No contexto das práticas pedagógicas, existe uma considerável similitude entre os três grupos de intervenientes da prática pedagógica, no que tange as suas teorias implícitas, os esquemas de funcionamento, atitudes face à Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico, pois, conforme referimos anteriormente, ambos convergem na ideia desta constituir o momento de aplicação prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação.

Com a socialização dos resultados deste estudo, aproximaremos os estagiários dos professores orientadores e metodólogos, na medida em que eles se apercebem da forma de pensar de cada grupo no processo de ensino/aprendizagem em contexto de prática pedagógica.

Com a socialização dos resultados deste estudo e com a conseguinte conhecimento mútuo da forma de pensar, os principais intervenientes da prática pedagógica poderão, não só, reconstruir as suas teorias subjetivas e tentar novas experiências, através da identificação de novas dimensões para as matérias sobre os quais refletem e da descoberta de novas perspetivas para encarar mas, também, podemos incentivá-los a refletirem, a analisarem e a investigarem a própria realidade educativa e, consequentemente, a intervir sobre ela.

Investigação-acção, a análise do ensino e a discussão em grupo, combinadas, são estratégias e procedimentos, através dos quais são, fundamentalmente, concretizados os objetivos de formação de professores nas três escolas que integram o Instituto Pedagógica de Cabo Verde.

No âmbito das Práticas Pedagógicas dos cursos de formação de professores, as três escolas privilegiam, nas suas observações de aulas, a tipologia de observação apelidada de naturalista, isto é, procuram registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula. O registo é feito durante o desenrolar da aula, procurando o observador apropriar-se de tudo o que vê e ouve.

As variáveis sexo e idade não têm influência nas perceções e conceções que os estagiários, professores orientadores e professores metodólogos do Instituto Pedagógico têm acerca da Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico dos seus cursos de formação de professores.

b)– Relacionados com os estagiários

A monitorização da prática pedagógica feita pelos professores orientadores e metodólogos satisfaz os estagiários desta instituição.

As observações que os estagiários realizam, nas primeiras semanas de cada momento, têm lhes servido de linhas orientadoras nas suas atuações, leva-os também a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, capacitando-lhes na análise das suas acções, decisões, sucessos ou insucessos.

Para os estagiários, o professor é educador e orientador de alunos.

As maiores dificuldades dos estagiários residem no planeamento dos processos de ensino e aprendizagem, isto é, na elaboração de planos de aulas das diferentes áreas disciplinares que integram o currículo do ensino básico.

A área das expressões (Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática) é a que maior dificuldade de gestão oferece, quer aos estagiários de formação inicial, quer aos de formação contínua.

Uma percentagem significativa dos estagiários dos cursos de formação em exercício pensa que o professor deve ser modelo na sociedade.

Uma parte significativa dos estagiários dos cursos de formação inicial pensa que prática pedagógica é preparação para se ser professor.

c) – Relacionados com os professores orientadores

Os professores orientadores apoiam a ideia de que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica.

Para professores orientadores das Práticas Pedagógicas/Estágio Pedagógico dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição, orientar estagiários significa exercer um controlo do seu processo educativo, isto é, uma forma de conduzir os futuros professores para o aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria das suas práticas de ensino, pois, maioritariamente, defendem que orientar estagiários significava ajudá-los a pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no curso.

Para professores orientadores, as suas atividades de orientação da prática pedagógica/estágio pedagógico desenvolvem, fundamentalmente, nos estagiários, habilidades didáticas e pedagógicas.

Os professores orientadores atribuem importância fundamental aos aspectos didáticos ou pedagógicos no contexto das suas actividades de orientação da prática pedagógica.

Para professores orientadores os métodos de ensino empregues pelos estagiários, a planificação e a linguagem (a forma como verbalizam as suas ideias e conhecimentos que compartilham com os alunos) constituem objeto de análise mais importantes nas sessões de reflexão, isto é, constituem a base de discussão nos encontros pós-observação realizados no âmbito das práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores formalizados por esta instituição.

d) - Relacionados com os professores metodólogos

Os professores metodólogos pensam que superam as dificuldades dos estagiários com as suas actividades de supervisão.

Na óptica dos professores metodólogos, a forma organizativa de prática pedagógica adoptada pela sua instituição é a única possível no contexto actual.

Os professores metodólogos centram as suas sessões de reflexão nas metodologias empregues pelos estagiários, domínio dos conteúdos por estes e na forma como planificam as aulas que ministram.

1.1. Sugestões para a melhoria da prática pedagógica do curso de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde

Face às dificuldades (dos estagiários) testemunhadas pelos resultados do nosso estudo e com a finalidade de melhorar a Prática Pedagógica/Estágio Pedagógico dos cursos de formação de professores realizados no Instituto Pedagógico, sugerimos o seguinte:

Que o estágio passe a ser vivenciado ao longo do curso e em detrimento de posicionar em último lugar do currículo normativo. Isto é, que deixe de ser considerado, apenas, como um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.

Reforçar a vertente de formação geral privilegiando formas de análise e exploração de conteúdos que não exclusivamente os que dizem respeito às tarefas específicas que caracterizam o seu desempenho profissional, comungando da mesma ideia com aqueles que defendem de que “qualquer ato de formação deve incluir sempre uma vertente de formação geral.

Reforçar a componente científica do currículo dos cursos de formação de professores, pois, aprendemos que é necessário habilitar o professor para o domínio do conteúdo que partilha com os alunos ao mesmo tempo que o habilita para construir e animar as formas mais adequadas de realizar essa partilha.

Contemplar actuações, a partir de uma determinada altura do decurso das actividades da Prática Pedagógica I dos cursos de formação inicial de professores, favorecendo o desenvolvimento simultâneo das capacidades técnico-profissionais com os conhecimentos teóricos.

Face às dificuldades dos estagiários em matéria de planificação (segundo indicação dos resultados das nossas pesquisas) sugerimos que se dê especial atenção a esta tarefa visto que a didáctica prescreve-a como uma das tarefas centrais do professor.

Reforçar a preparação dos estagiários em matéria de planificação para poderem responder, com maior eficácia, as cinco questões da didáctica definidas por Mialaret (1974) e que, na óptica deste autor, englobam alguns dos elementos fundamentais do planeamento ao nível do professor, pois, segundo ele, as respectivas respostas

representam as decisões que ele tem de tomar para poder prever/antecipar a realização da sua acção, no processo ensino aprendizagem. Importa configurarmos, aqui, as cinco questões que ele refere:

- ✓ Para quê? – Que se refere aos objectivos;
- ✓ Para quem? – Que se refere ao tipo de alunos;
- ✓ O quê? – Que se refere aos conteúdos, às matérias;
- ✓ Como? – Que se refere às estratégias de ensino;
- ✓ Quais? – Que se refere aos resultados, à questão da avaliação.

Face às dificuldades dos estagiários na área das expressões (conforme testemunham os resultados das nossas pesquisas) e tendo em conta a importante contribuição das diversas formas de expressão no desenvolvimento multilateral da criança, propomos que se dê atenção especial às didácticas específicas desta área.

1.2. Linhas abertas para a investigação

Tratando-se de um projecto de investigação que visa caracterizar percepções e concepções que os formandos, professores orientadores e os professores supervisores (metodólogos) das escolas de formação de professores do ensino básico que integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico; portanto, um projeto de investigação centrado na prática pedagógica, tida como um processo contínuo, interactivo e social ou seja orientada pela acção dos outros, destes, dependendo o seu êxito, julgamos oportuno, no futuro, o desenvolvimento de linhas de investigação dedicadas aos seguintes domínios temáticos da formação de docentes e outros agentes que trabalham na área da educação:

- ✓ Formação de professores e contextos sociais – que conexões?
- ✓ Similitude de percepções e concepções acerca de práticas pedagógicas em distintas instituições: vantagem ou desvantagem para o desenvolvimento do ensino em cada caso;
- ✓ Práticas Pedagógicas e as necessidades de sociedades contemporâneas;
- ✓ Prática Pedagógica como espaço de produção de saberes necessários à profissão docente;
- ✓ Prática Pedagógica como momento de investigação;
- ✓ A pertinência do desenvolvimento, em simultâneo, das actividades da Prática Pedagógica com os conhecimentos teóricos;
- ✓ Aspecto a avaliar, de uma forma compreensiva, numa instituição de formação de professores: suas práticas pedagógicas ou a sua administração.
- ✓ Estratégias para o ensino das expressões nas escolas do ensino básico em Cabo Verde.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1971). "Observação", in *Dizionario di Filosofia*. Turim: UTET.
- Abreu, I., Pires, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Adelman, C., Jinkins, D. & Kemmis, S. (1977). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 10-15.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 23-39.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Lda.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Alarcão, I. (2003). *Professor reflexivo em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª ed. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*, 2ª ed. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres: Longman.
- Altet, M. (1994). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratique une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Alves, A. (1991). O planeamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, 77, 27-29.
- Amat, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones gestión, SA.
- Anning, A. (1986). Curriculum in action. In D. Hustler, D. Cassidy & E. Cuff (eds), *Action Research in classrooms and Schools* (pp.14-20). Londres: Allen and Unwin.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Arends, R. (1995). *Aprender a aprender*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arnau, J. (1981). *Diseños experimentales en psicología y educación*. Volumen 1. México DF: Trillas.

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, I. e Gebran, R. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7, 11-16
- Bauer, M. e Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. London: Sage.
- Baum, F. (1995). Rehearing public health behind the qualitative-quantitative methodological debate. *Social science and medicine*, 40, 49-68.
- Barite, M. (2000). The notion of Category: its implications in subject analysis and in the construction and evaluation of indexing languages. *Knowledge organization*, 2, 4-10,
- Beck, U. (1992). *Risk society*. London: Sage
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Publicações, Lda.
- Benne, K., Bradford, L. & Lippitt, R. (1964). The laboratory method. In L. Bradford, J. Gibbs, & K. Benne (eds.), *Theory and Laboratory Method: Innovation and Re-education* (pp. 60-72). New York: JohnWiley and Sons.
- Behrens, M. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a Universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, 22, 17-27.
- Blázquez, F. (1990). La Formación Permanente del Profesorado. En E. Cortijo (coord.), *Rosa, ae. Sobre la Educación en Extremadura* (pp. 123-138). Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Blázquez, F. (1994). La Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. En F. Blázquez (Coord.) *Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria* (pp.19-25). ICE de la Universidad de Extremadura.
- Blázquez, F. (1999). Los Tutores del Practicum en Psicopedagogía: Coordinación y funciones. En *Actas I Jornadas Nacionales del Practicum sobre Psicopedagogía*. Badajoz: Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

- Blumer, H. (1976). The methodological position of symbolic Interactionism. In M. Hammersley, & F. Woods (eds.), *the Process of Schooling* (pp. 42-50). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research in education*. Boston: Allin and Bacon.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonner, S. (1984). *La educación en la antigua Roma*. Barcelona: Herder.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programa de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Bruner, J. (1963). *The process of education*. New York: Vintage books.
- Brunner, E. (s/d). *Contribuição da psicologia para a educação*. Extraído em http://www.diferencialbr.com.br/duas_teorias.html- em 06 de Julho de 2012.
- Bruyne, P. (1975). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Camilo, A. (2007). *Formação de professores – A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Candau, M. (1997). *Magistério: construção quotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (1997). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2002). *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Carlos, J. (s/d). *Didáctica*. São Paulo: Cortez editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: arguments for a reflectiv*. Lewes: Falmer Press.
- Carreiro, F., Miguel, L., Soares, M., Alves, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em educação física: Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Castel, R. (1995). *Les metamorphoses de la question sociale - Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

- Castro, L. (1975). *Diseño experimental sin estadística. Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta*. México DF: Trillas.
- Castro, M. (2000). Abrindo espaço no cotidiano para o estágio supervisionado – uma questão do olhar e da relação – na formação inicial e em serviço. *Tese de Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Cavaco, M. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista crítica de Ciências Sociais. A Educação que temos*, 29, 121-139.
- Célia, M., Augusto, J. & Olinda, M. (2003). *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto editora Lda.
- Chanan, G. (1973). *Towards a Science of Teaching*. Windsor: Nfer.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1991). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munhy (eds.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection* (pp. 21-37). London: The falmer press.
- Clark, D. & McNergney, R. (1990). Governance of teacher education. In W. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 101-118). New York: Macmillan.
- Clark, A. & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- Cocharan-Smitth, M. & Lytle S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. & Demers, K. (2008). How do we know what we know?. Research and teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1009-1016). New York: Routledge.
- Cohen, L. e Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, 4th ed. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6^a ed. London: Routledge.
- Combs, A. (1965). *The professional education of teachers: a perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2009). *Research design: A qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cruickshank, D. & Metcalf, K. (1990). Trainig within teacher preparation. In W. Robert (Ed.), *Physical education and life-long physical activity* (pp. 294-301). Jyväskeyla: The foundation for promotion of Physical culture and Health
- Cubo, S., Martín, B. & Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cunningham, G. (1998). *Assessment in the classroom - constructing and Interpreting tests*. London: The palmer press.
- Curras, C. & Dosil, A. (2001). *Diccionario de psicoloxía e educación*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia.
- Da Silva, V. (2010). *Revisitando a educação na Grécia Antiga: a Paidéia*. Extraído em 17 de Setembro 2013 do sitio Web de Universidade da Amazônia–UNAMA: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao_grecia.pdf.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De la Torre, S. & Barrios, Ó. (2002). *Curso de Formação para Educadores*. São Paulo: Madras Editora Ltda.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: UNESCO/Asa.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative researche*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative researche*. London: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we tink-* Chicago: Heath.
- Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições melhoramento.

- Dexter, L. (1970). *Elite and specialized. interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Dos Santos, M. (1999). *Teorias e práticas da formação*. Lisboa: ASA editora.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002) *Rethinking Teacher Education: an interdisciplinary analysis*. London: Routledge.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Evaluation: a personal view*. Lewes: Falmer Press.
- Elam, S. (1971). *Performance-based teacher education: what is the state of the art?* Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Elliott, J. (1993). Introduction. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 88-96). London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In C.Geraldi, D. Fiorentini & A. Pereira. *Cartografias do trabalho docente* (pp. 137-152). Campinas: Mercado das Letras/ALB.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª. Ed. Madrid: Morata.
- Engel, U. & Wuggenig, U. (1995). Statistische auswertungsverfahren nominal daten. In U.Flick, H.Kardorff, I. Keupp, V. Rosenstiel and S. Wolff (eds), *Handbuc qualitative social forschung* (2nd edn) (pp.80-95). Munich: Psychologic Verlags Union.
- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: Macmilan.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 22, 55-76.
- Escudero M. (2009a). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e pratica de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto editora Lda.
- Estrela, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora.
- Farrell, T. (2008). Here is the book, go and teach: ELT Practicum support. *RELCJ*, 39, 226-241.

- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 67-72). New York: Logman.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Robert (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212 - 232). New York: Macmillan Publishing Company.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge.
- Fenstermacher, G. (1982). On Learning to Teach Effectively from Research on Teacher Effectiveness. *Journal of Classroom Interaction*, 17, 7-12.
- Ferreira, M. (1997). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto editora.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e edições, Lda.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. Flores. & I. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-91). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education. 7th Ed.* New York: McGraw-Hill International Edition.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuller, F. (1969). Concerns of American teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 176.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows Paso a paso: Una guía simple y de referencia. 11.0 de actualización* (4ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs, S. (1999). The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52 (8), 1055-1075

- Giesecke, H. (1989). *Pedagogik als Beruf*. Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Jimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Ginsburg, M. & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of pre-service teacher education. In W. Robert (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 450-468). New York: Macmillan.
- Giroux, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glazer, E. & Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Gonçalves, J. & Gonçalves, M. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In M. Fernandes et al. (orgs.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Actas do 5º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 555-604). Lisboa: Edições Colibri.
- González, S. (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, (2010). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Goodoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, *Revista de administração de empresas*, 2, 57-63.
- Governo de Cabo Verde (s/d). *História e Cultura de Cabo Verde*. Extraído a 17 de Setembro de 2013 da Página Oficial do Governo de Cabo Verde: <http://vidal.planetavida.org/paises/cabo-verde/o-pais/historia-e-cultura-de-cabo-verde/>
- Graber, K. (1991). Studenship in preservice teacher education a qualitative study of undergraduate students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 62, 41 - 51.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Griffin, G. (1989). Coda: the knowledge-driven school. En C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 277-286). Oxford: Pergamon.

- Gross, R. (2003). Educação na Antiga Grécia. In *Infopédia*. Porto: Porto Editora. Extraído a 17 de Setembro 2013 do sitio Web [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$educacao-na-antiga-grecia>](http://www.infopedia.pt/$educacao-na-antiga-grecia).
- Grossman, P. e McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Sao Francisco: Jossey-Basspublishers.
- Gusfield, J. (1990). My life and softtimes. In B. Berger, *Authors of their own lives*. Berkeley: CA, University of California Press.
- Habermas, J. (1992). *The Habermas Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Hegenberg, L. (1976). *Etapas da investigação científica*. São Paulo: EPU-EDUSP.
- Hargreaves, A. (1994c). Contrastive rhetoric and extremist talk. In A. Hargreaves & P. Woods (eds.), *Classrooms and Staffrooms* (pp.105-117). Milton Keynes: Open University Press.
- Harvey, O., Prather, M., Wite, B., & Hoffmeister, J. (1968). Teachers beliefs, classroom atmosphere and student behaviour. *American educational research journal*, 5, 13-16.
- Healy, C. e Welchert, A. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19, 17-21.
- História da educação (2006). *O artigo*. Extraído 25. mar. 2011. em: [http://www.artigos.com/artigos/humanas/educação/história da educação –](http://www.artigos.com/artigos/humanas/educa%C3%A7%C3%A3o/hist%C3%B3ria-da-educac%C3%A3o)
- Holly, M. (1991). *Keeping a personal-professional journal*. Victoria: Deakin University.
- Houston, W. & Howsan, B. (1972). Foreword. In W. Houston & B. Howsan (eds), *Competency - based teacher education: progress problems and prospects* (pp.17-30). Chicago: Science Research Associates.
- Hugues, E. & Chapoulie, J. (1996). *Le regard sociologique*. Paris: MBH.
- Hradil, S. (1992). *Zwischen bewussten und sein*. Opladen: Leske.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. Houston (Ed.), *Handbook of teacher Education* (pp. 78- 90). New York: Macmillan.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para mudança na incerteza*, 6. Ed. São Paulo: Cortez.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Jacob, E. (2004). Classification and categorization: a difference that makes a difference. *Library trends*, 3, 515-540.
- Jaeger, W. (1994). *Paidéia- A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- João, M. (2009). *Metodologia científica: fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & filhos Lda.
- Johanson, D. (1984). Planning small-scale research. In J. Bell, T. Bush, A. Fox *et al.*, *Conducting Small-scale Investigations in educational management* (pp.23-34). Londres: Harper & Row.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). Improving inservice training: the messages of research. *Educational leadership*, 37, 379-385.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México DF: Pearson Educación.
- Kilbourne, B. (1988). Reflecting on vignettes of teaching. In P. Peter & L. Gaalen (eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp.60-72). New York: Teachers College Press.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.
- Korthagen, F., Loughran, J. and Russell, T. (2006). The development of fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* 22, (8), 1020-1041.
- Kounin, J. e Gum, P. (1961). The comparative influence of punitive and nonpunitive teachers upon the childrens concepts of school misconduct, *Journal of educational psychology*, 27, 44 - 49.

- Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 527-569). New York: Macmillan Publishing Company.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- Lawson, H. (1983). New directions for research on teacher education and school practice in physical education. *International Journal of Physical Education*, 20, (4). 8-14.
- León, O. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*, 3ª ed. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamento e práticas*. Lisboa: Editóres, Lda.
- Lincoln, Y. Denzin, N. (1994). The fifth moment, In N. Denzin & Y. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research*. London e New York: Sage.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lurdes, M., Martinez, R., Matias, N., Saraiva, L. & Pinto, J. (1999). *Dimensões de formação na educação: contributos para um manual de metodologia geral*. Lisboa: Gráfica Europa Lda.
- Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, nº4, 520 - 526.
- Mannheim, K. (1971). *Libertad y Planificación Democrática*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: PUF.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre Formação de Professores: o Conhecimento sobre Aprender a Ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Lda.

- Marcelo, C. (2009A). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación, 350*, 31-55.
- Marcelo, C. (2009b). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Margarido, A. (1983). *A Perspectiva Histórico-Cultural de Pedro Cardoso: folclore cabo-verdiano*. Lisboa: Solidariedade Cabo-Verdiana.
- Margarido, A. (2005). *O passado da educação em Cabo Verde*. Extraído nos dias 13 de Julho, 2010 no sitio Web: <http://www.clicrbs.br/dsm/rs/impressa/4,41,263765813035>.
- Maria, L. (2000). *História da formação de professores*. S.Paulo: Universidade estadual nº 14.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matza, D. (1969). *Becoming Deviant*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Matos, A. (1994). *Currículo e ensino: para uma prática teórica*. Rio Tinto: edições ASA.
- Maxim, P. (2002). *Métodos quantitativos aplicados a las ciencias sociales*. México DF: Oxford.
- Mckinlay, J. (1993). *The promotion of health through planned sociopolitical change: Challenges for research and policy, social science and medicine*, 7, 38.
- Mckinlay, J. (1995). Towards appropriate levels: research methods and healthy public policies, in I.Guggenmoos-Holzmann, K. Bloomfield, M. Brenner and U. Flick (eds.), *Quality of life and health concepts, methods, and applications (pp.60-75)*. Berlin: Basil Blackwell.
- Merton, R. & Kendal, P. (1946). *The focused interview, american journal of sociology*, 51: 541-57.
- Mialareret, G. (1974). *Análise psychologique des situatios éducatives : traité des sciences pedagogiques*. Paris: PUF.
- Michele, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, (S/D). *É útil a formação contínua dos professores?* Porto: Porto editora Lda.
- Minayo, M. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 6ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto (1993). *Quotidiano e educação: fios e desafios da escola em Cabo Verde*. UNICEF.

- Monteiro, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, 74 (12), 121-142
- Monteiro, M. & Dos Santos, M. (2006). *Contribuição da psicologia para a educação*. Extraído em: http://www.diferencialbr.com.br/duas_teorias.html- acessado em 06 de Julho de 2012.
- Moraes, M. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.
- Moraes, M. (2004). *Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand,
- Mosher, R. & D.Purpel, D. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mumby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877- 904). New York: AERA.
- Nias, J. (1987). The Primary School Staff Relationships Project: origins, aims and methods. *Cambridge Journal of Education*, 17, 83-85.
- Niemi, H. & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Nisbett, J. e Watt, J. (1978). *Case study*. Reguide 26: Guides in Educational Reseach. University of Nottingham School of Education.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nunes, C.(2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, *Educação e Sociedade*, 74, 27-42.
- Olímpio, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros horizonte Lda.
- Olímpio, J. (2000). Desporto como elemento da renovação da escola a luz da problemática da Integração. In M. Ferreira (org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 85-90). Porto: Porto editora.

- Oliveira, L. (1994). Narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação - contributos dos colóquios do CIDInE* (23-45). Aveiro: CIDInE.
- Pamplona, A. e Carvalho, D. (2009). Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In D. Fiorentini et al (Org.). *Práticas de Formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática* (pp.89-102). Campinas-São Paulo: Mercado das Letras.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Parsons, T. (1965). *The Social Sistem*. London: The Free Press of Glencoe.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pavlov, I. (s/d). *Contribuição da psicologia para a educação*. Extraído em: http://www.diferencialbr.com.br/duas_teorias.html- acessado em 06 de Julho de 2012.
- Pereira, F. e Marcelo, C. (1996). *Educação Física no segundo grau: as práticas pedagógicas de seus bons professores*. Relatório (Iniciação Científica). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Pérez-Goméz, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed.
- Phinney, J. (2000). Identity formation across cultures: the interaction of personal, societal, and historical change. *Human Development*, 43, 27-31.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relation between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago.
- Piconez, S. (1991). *A prática de ensino e o Estágio supervisionado*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. (1997). A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: M. André e outros. *Alternativas do ensino da Didática* (pp. 37-69). Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. e Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. e Lima, M. (2010). *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

- Pinheiro, R. (2006). *Metodología de la investigación*, 2ª ed. Lima: Editorial San Marcos.
- Polanyi, M. & Prosch, H. (1975). *Personal knowledge in meaning*. Londres: University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative, knowing and the human sciences*. Albany: Suny Press.
- Pope, C. e Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and healthservice research, *British Medical Journal*, 311, 42-45.
- Postic, M. (1979). *La relation éducatif*. Paris: PUF.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Powell, M. et Solity, J. (1990). *Teachers in Control*. Londres: Routledge.
- Quivy, R. & Van, L. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Manuel Barbosa e filhos Lda.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raelin, J. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 12, 495-519.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1991). Contra o dogmatismo: uma estratégia plural conducente a modelos alternativos de formação. (*Comunicação apresentada no II Simpósio Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Fundação Gulbenkian).
- Ralha-Simões, H. (1994). *Dimensões pessoais e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes, (Org.), *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação* (pp. 85-87), Lisboa/Porto: Edições Colibri/SPCE.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora.
- Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Rolland, D. (1981). Le evaluation des resultats de la formation. *Connexions*, nº 34. 7-9.
- Ross, E. & Hannay, L. (1986). Towards a critical theory of reflective inquiry. *Journal of teacher education*, 4, 37
- Roth, R. (1989). Preparing te reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of teacher education*. Vol. 40, nº 2, 31 - 35.

- Rubin, L. (1989). The thinking teacher: Cultivating pedagogical intelligence. *Journal of teacher education*, 6, 3-42.
- Rudio, F. (1979). *Introdução ao projecto de pesquisa científica*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Russell, P. (1988). From pré-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. In J. Calderhead, *Teachers` professional Learning* (pp.34-41). London: The Falmer Press.
- Sanday, P. (1979). The ethnographic paradigma(s). *Administrative Science Quarterly*, 4, 24.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009): *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Schaffer, H. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for Teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bassey.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed,
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Severino, M. (2007 [2004]). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Sergiovanni, T. (1985). Landscapes, mindscapes, and reflective practice in supervision. *Journal of curriculum and supervision*, 3, 5 - 17.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 1-22.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1, 1-22.

- Silva, J. (2002). *As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada*. Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação.
- Silva, D. e Oliveira, N. (2007). O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. In *7º Congresso USP de controladoria e contabilidade*. São Paulo: Anais.
- Simões, C. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57), Porto: Porto Editora.
- Simon, B. (1988). Why no pedagogy in England. In R. Dale, R. Fergusson, & A. Robinson (eds), *Frameworks for Teaching* (pp.73-78). Londres: Hodder and Stoughton.
- Smith, L. (1971). Participant observation and evaluation strategies. *A paper present on part of a symposium – “Participant observation and curriculum research and evaluation”*. New York: AERA.
- Skinner, B. (1935). The generic nature of the concepts of stimulus and response. *Journal of General Psychology*, 12, 40-65.
- Smyth, J. (1994). A “pedagogical and educative” view of leadership. In J. Smyth (ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp.153-179). London: The Falmer Press.
- Sommer, B. & Sommer, R. (2001). *La investigación del comportamiento. Una guía práctica con técnicas y herramientas*. México DF: Oxford.
- Stegmuler, W. (1973). *Probleme und resultate der wissenschaftstheorie und analytischen philosophie, vol. 2 teoriestrukturen und theoriodynamih*. Berlin: Springer.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Londres: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* 4ª ed. Madrid: Morata.

- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.58-72). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1976). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Van, H.; Van, O. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 267-290.
- Veenam, S. (1989). El proceso de llegar a ser professor: Un Análisis de la formación inicial, in V. Aurélio (Ed.), *Perspectivas e problemas de la función Docente*. Madrid: Narcea.
- Verlop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *Internacional journal of educational research*, 35 (5), 441-461.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: edições ASA.
- Villar, L. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: Gide y Force.
- Vygotsky, L. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waiselfisz, J. (2000). *Recursos escolares fazem diferença*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers – a reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 6, 139-145.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E, Mcdermott, R e Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. U.S.A.: HarvardUniversity Press.
- Willians, D. & Pereira, A., (1999). Um Modelo de Supervisão em Aconselhamento Psicológico. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- Wilson, S. (1977). The Use of ethnographic techniques in educational research, *Review of educational research*, 1, 245-265.
- Wilson, T. (1982). Quantitative “oder” qualitative methoden in Socialforschung. *Kolmer zeitschrift fur Soziologie undsozialpsychologie*, 34; 487-508.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching*. London: Heinemann.
- Woods, P. e Jeffrey, R. (1996). *Teachable moments: the art of teaching in primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Xavier, B. (1995). *Educação Física nas escolas de 2º grau de Santa Maria: concepções dos professores, dos alunos e a prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Santa Maria: Universidade Federal.
- Yarger, S.; Howey, K. & Joyce, B. (1977). Reflections on preservice preparation: Impressions from the national survey. *Journal of Teacher Education*, 28, 34-37.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5. USA: Sage,
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*, 4ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. y Cid, A. (2005). Elementos nucleares del Practicum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (coord.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. Adenda (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zahorik, J. (1988). The observingconferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38, 9-16.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Zinser, O. (1992). *Psicología experimental*. McGraw- Hill/Interamericana. México.

Documentos e Legislação Consultados

- ✓ *Boletim Oficial de Cabo Verde*, I Série n.º42 – SUP. de 29 de Dezembro 1994 – Publica o Estatuto orgânico do Instituto Pedagógico aprovado pelo Decreto-Regulamentar n.º12/94 de 29 de Dezembro.
- ✓ *Boletim Oficial de Cabo Verde*, II Série n.º50 de 12 de Dezembro de 2005 – Publica o Estatuto do pessoal docente do Instituto Pedagógico.
- ✓ Comissão Nacional Dos Direitos Humanos – *I Relatório Nacional de Direitos Humanos - Instituição nacional de promoção e protecção dos direitos humanos*;
- ✓ Constituição da República de Cabo Verde – *Lei fundamental do Estado que regula os direitos e deveres dos cidadãos*.
- ✓ *Decreto regulamentar n.º5/2002* – Criou a Escola de formação de professores de Ensino Básico da Assomada na Ilha de Santiago (uma das três escolas de formação de professores do Ensino Básico que, actualmente, integram o Instituto Pedagógico de Cabo Verde).
- ✓ *Decreto-lei n.º 18/88 de 09 de Março* – Decreto que cria a, 9 de Março de 1988, a partir da Escola de Magistério Primário, o O Instituto Pedagógico (IP). Inicialmente, incorporava duas escolas de formação de professores do ensino básico, a da cidade da Praia (capital), Ilha de Santiago e a do Mindelo /Ilha de S. Vicente).
- ✓ *Estatuto do pessoal docente do Instituto Pedagógico* – Define os direitos deveres, a estrutura de cargos, carreiras e salários, o regime disciplinar e de aposentaçãõ do pessoal docente do Instituto Pedagógico de Cabo Verde.
- ✓ *Estatuto orgânico do Instituto Pedagógico* aprovado pelo Decreto-Regulamentar n.º12/94 de 29 de Dezembro – Define atribuições do Instituto Pedagógico.
- ✓ *Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano – Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990* – define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo.

ANEXOS

ANEXO I

VALIDAÇÃO EXTERNA DOS QUESTIONÁRIOS E DO GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) - DRA. EMÍLIA DOMINGUEZ – ESPECIALISTA EM “NUEVAS PERSPECTIVAS Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN EN TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN”.
- 2) - DRA. PRUDÊNCIA GUTIÉRREZ ESTEBAN – ESPECIALISTA EM “NUEVAS TECNOLOGIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO”;
- 3) - DR. JOSÉ LUÍS RAMOS – ESPECIALISTA EM “EVALUCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE LAS DIFICULTADES LECTO-ESCRITORAS”;
- 4) - DR. MANUEL LUCERO – ESPECIALISTA EM “DESARROLLO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”;
- 5) - DR JOSÉ PAZ, PROFESSOR TITULAR DE DIDÁCTICA DA FACULDADE DE CC. DE EDUCAÇÃO DE OURENSE DA UNIVERSIDADE DE VIGO. ESPANHA.

ANEXO II

VALIDAÇÃO INTERNA DOS QUESTIONÁRIOS DOS ESTAGIÁRIOS

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\duarte\Documents\DOS ESTAGIA.sav

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,807	,814	13

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
estágio	36,9000	36,600	,617.		,784
disciplinas	37,3333	34,701	,480.		,791
docente	36,4500	40,658	,108.		,815
orientação	37,6833	33,000	,766.		,764
imitação	38,5667	36,928	,574.		,787
dificuldades	38,8000	35,892	,509.		,788
gestão	36,8167	44,051	-,233.		,844
preparação	37,7000	34,146	,559.		,782
duração	38,4500	37,879	,435.		,795
expectativas	38,7667	37,673	,570.		,789
apoio	37,5667	37,301	,235.		,817
acompanhamento	37,3500	29,655	,764.		,757

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
estágio	36,9000	36,600	,617	.	,784
disciplinas	37,3333	34,701	,480	.	,791
docente	36,4500	40,658	,108	.	,815
orientação	37,6833	33,000	,766	.	,764
imitação	38,5667	36,928	,574	.	,787
dificuldades	38,8000	35,892	,509	.	,788
gestão	36,8167	44,051	-,233	.	,844
preparação	37,7000	34,146	,559	.	,782
duração	38,4500	37,879	,435	.	,795
expectativas	38,7667	37,673	,570	.	,789
apoio	37,5667	37,301	,235	.	,817
acompanhamento	37,3500	29,655	,764	.	,757
modelo	38,2167	35,427	,600	.	,781

ANEXO III

VALIDAÇÃO INTERNA DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES ORIENTADORES

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\duarte\Documents\dos prof. orientad..sav

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,880	,887	14

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Correlaciones inter-elementos	,359	-,191	,943	1,133	-4,938	,065	14

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
sexo	44,00	51,724	,463	.	,877
estágio pedagógico	42,10	45,817	,778	.	,861
supervisão pedagógica	42,40	43,697	,683	.	,865
orientação do estágio pedagógico	42,30	46,976	,664	.	,866

planificação de aulas	42,00	47,379	,542.	,872
actuação	42,30	50,700	,318.	,882
gestão de conteúdos	42,10	49,955	,486.	,875
dificuldades	42,80	46,717	,565.	,871
reflexão educativa	42,30	46,355	,725.	,864
conteúdo	43,00	45,931	,667.	,866
clima de aula	42,00	48,414	,685.	,868
domínio dos conteúdos	41,80	47,959	,545.	,872
superação de dificuldades	42,40	51,766	,305.	,882
aprovação	42,60	47,214	,409.	,883

ANEXO IV

VALIDAÇÃO INTERNA DO QUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES MATODOLOGOS

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\duarte\Documents\dos prof.
supervisores.sav

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,727	,681	9

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
estágio pedagógico	24,00	22,000	,107	.	,737
observação de aulas	24,56	18,778	,693	.	,675
reflexão educativa	24,56	18,528	,421	.	,699
objectivos educacionais	25,00	15,750	,648	.	,649
domínio dos conteúdos	23,78	19,194	,331	.	,714
dificuldades	24,56	17,778	,367	.	,713
duração	25,56	15,028	,809	.	,615
modelo organizacional	25,33	14,250	,757	.	,617
clima de aula	24,00	26,000	-,520	.	,811

ANEXO V

FICHA DE QUESTIONÁRIO AOS ESTAGIÁRIOS

DADOS DO INQUIRIDO	
SEXO: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	IDADE <input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> >40 Feprof <input type="checkbox"/> C.
Inicial	
OBJECTIVO DO INQUÉRITO	
Com este questionário, pretende-se a consecução do seguinte objectivo:	
a) – Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os formandos dos cursos de formação de professores têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.	
I GRUPO	
1-Os cursos de formação de professores do ensino básico realizados na vossa escola contemplam prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica ou estágio pedagógico no âmbito do vosso curso? _____	
2 - Que diferenças entre a prática pedagógica I e prática Pedagógica II do seu curso de formação de professores? _____	
3- Para si, o que significa ser professor _____	
4- As aulas que observou na primeira semana de cada momento da sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações? _____	
5- Nas suas actuações, tentou imitar a sua professora orientadora ou procurou, sempre, a sua própria forma de abordar as matérias com as crianças? _____ _____	
6- A preparação do processo ensino aprendizagem (planificação), implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades? _____ _____	
7- Que área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico (L. portuguesa, Matemática, C. Integradas, Exp. física, Exp. musical, Exp. Plástica e Exp. dramática) lhe oferece mais dificuldades de gestão? _____	

II GRUPO

QUESTÕES	COTAÇÃO				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					
3- As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					
4- O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					
5- O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					
6- O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?					

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

ANEXO VI

FICHA DE QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ORIENTADORES

DADOS DO INQUIRIDO	
SEXO: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	IDADE <input type="checkbox"/> 30-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> >45
OBJECTIVO DO INQUÉRITO	
<p>Com este questionário, pretende-se a consecução do seguinte objectivo:</p> <p>a) – Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os, professores orientadores da prática pedagógica têm acerca da prática pedagógica/estágio pedagógico.</p>	
I GRUPO	
<p>1- Cursos de formação de professores do ensino básico realizados pelo IP contemplam disciplinas de prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica/estágio pedagógico no âmbito do curso de formação de professores?</p> <p>_____</p>	
<p>2 – Na sua óptica, que conexões entre a prática pedagógica, a reflexão e a supervisão ?</p> <p>_____</p>	
<p>3- Na sua opinião, o que significa orientar prática pedagógica?</p> <p>_____</p>	
<p>4 - Na sua óptica, quais as principais capacidades/competências são trabalhadas e desenvolvidas nos estagiários com as actividades da prática pedagógica?</p> <p>_____</p>	
<p>5- O que constitui, fundamentalmente, objecto de análise nas vossas sessões de reflexão? _____</p> <p>_____</p>	
<p>6- A planificação, actuação, observação de aulas e apresentação das suas ilações, elaboração de relatórios por momentos, são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas oferece mais dificuldades aos seus estagiários?</p> <p>_____</p>	
<p>7- Em que área(s) disciplinar (es) do currículo do ensino básico os estagiários apresentam mais dificuldades de gestão? _____</p> <p>_____</p>	

II GRUPO

QUESTÕES	COTAÇÃO				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pelo instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?					

2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?					
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?					
6- Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

ANEXO VII

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS METODÓLOGOS

DADOS DO ENTREVISTADO	
SEXO:	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
IDADE	<input type="checkbox"/> 30-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> >45
OBJECTIVOS: Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os supervisores (metodólogos) têm acerca da prática pedagógica.	

1 - O que pensa ser a prática pedagógica/estágio pedagógico no âmbito do curso de formação de professores? _____
2 - Na sua óptica, qual a relação entre os elementos: prática pedagógica, supervisão, observação e reflexão no contexto da prática pedagógica? _____
3 - Para quê ser-se reflexivo? _____
4 - O que constitui objecto de análise nas vossas sessões de reflexão? _____
5 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pela escola de formação de professores do ensino de Assomada lhe satisfaz? Porquê? _____
6 - Considera adequada a duração/carga horária definida para a prática pedagógica pela escola de formação de professores de Assomada? Justifique a sua resposta. _____
7 - Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes são distribuídos pelas professoras orientadoras para serem planificados e trabalhados com a turma? _____
8 - Em que aspectos/áreas disciplinares os estagiários apresentam mais dificuldades? _____
9 - Com as suas tarefas da supervisão, tem conseguido superar essas dificuldades. _____

ANEXO VIII

1 - Dados brutos dos inquiridos aos estagiários de formação inicial

Com este questionário, pretende-se a consecução do seguinte objectivo:

a) – Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os formandos dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.

I GRUPO

1-Os cursos de formação de professores do ensino básico realizados na vossa escola contemplam prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II).

Para si, o que significa prática pedagógica ou estágio pedagógico no âmbito do vosso curso?

- Para mim, prática pedagógica significa o começo, do trabalho; experimentar se a pessoa tem vocação para futura profissão;
- Prática pedagógica é o momento em que o professor estagiário deve ter um contacto directo com o tema, turma. Nesse momento ele terá oportunidade de colocar ou por em prática todos os seus conhecimentos;
- Prática pedagógica é fazer tudo o que aprendemos na teoria para pormos em prática;
- Prática pedagógica, para mim, é a divulgação de tudo o que teoricamente aprendemos, ou seja colocar em prática o que tivemos na teoria.
- É o período onde colocamos teoria na prática;
- Para mim, prática pedagógica é a acção educativa e o desempenho na sala de aula;
- Prática pedagógica significa acção educativa no estilo pessoal de ser professor;
- Para mim, prática pedagógica significa por em prática a parte teórica;
- Estágio pedagógico é o período em que os estagiários colocam em acção na sala de aula com os alunos. E vão ser avaliados para actuar no terreno com os seus alunos;
- Prática pedagógica é o momento em que colocamos todas as teorias em prática;
- Prática pedagógica é acção educativa do aluno estagiário em contacto com a realidade do ensino. É a forma de transição aluno para professor;
- Para mim, prática pedagógica significa acção educativa;
- Prática pedagógica é quando pomos em prática os nossos conhecimentos ou seja é quando o aluno levanta da cadeira e vai ter o primeiro contacto com a realidade da sua profissão;
- Prática pedagógica é a preparação e o desenvolvimento de pressupostos e estágio pedagógico e acção;
- Essas expressões significam por em prática tudo o que foi planeado ou seja é acção do professor;
- Prática pedagógica é acção educativa;
- Prática pedagógica é interacção como alunos e com a sala de aula onde o professor irá por em prática os conhecimentos apreendidos na formação;
- Prática pedagógica significa acção pedagógica do professor em transmitir conhecimento aos alunos;
- Estágio pedagógico é o período em que os estagiários colocam em prática o que aprenderam durante a formação;
- Estágio pedagógico é o período em que os estagiários colocam em prática o que aprenderam durante a formação. São as actuações na sala de aula com os alunos;

- Estágio pedagógico é o período em que os estagiários colocam em prática o que aprenderam durante a formação;
- É o período de relacionar a teoria com a prática, ou seja durante os primeiros tempos houve muita teoria, então o estágio é o momento mais propício de uma formação;
- Prática pedagógica é interação com os alunos e com a sala de aula onde o professor vai pôr em prática os conhecimentos aprendidos na formação;
- Para mim a prática pedagógica é a acção educativa e o desempenho na sala de aula;
- Essas expressões significam pôr em prática tudo o que foi planeado, é de grande importância porque é o primeiro contacto com o mundo da profissão.

2 - Que diferenças entre a prática pedagógica I e prática Pedagógica II do seu curso de formação de professores?

- A diferença que existe entre I e II é que, I é fazer observação; ver como fazer para trabalhar como professor e II é por em prática o que tinha observado;
- Não responde;
- Prática pedagógica I é aprender a planear e prática pedagógica II é executar o que foi planeado;
- Prática I só aprendemos a planear e na prática II nós temos que planear e executar;
- Na prática I o formando não tem experiência, é o primeiro contacto com a sala de aula;
- A prática I é a observação e II e actuação;
- Na prática I preparamos para a prática II;
- Na prática I preparamos teoricamente, na prática II aplicamos na prática;
- A prática I é a preparação para a prática II ;
- A prática I é observação e prática II é pôr em prática o observado;
- A prática I consiste na observação enquanto que a prática II é actuação;
- Prática I é a preparação para a prática II;
- Na prática I só observamos e prática II actua;
- Prática I é mais teórica; prática II é pôr em prática o planeado;
- Prática I é preparação; prática II é acção para uma boa aula;
- Prática I é quando observamos somente; prática II é acção dos estagiários;
- A prática I é a preparação para a prática II;
- Prática I é o momento de interacção coma sala de aula e II é o momento não só de interacção mas também de actuação;
- Prática I é aquilo que nos é ensinado para o futuro; prática II é a nossa profissão, o desempenho;
- Na prática I sentimos mais dificuldades para leccionar; na prática II, estamos mais habituados por isso damos melhores aulas;
- Na prática I sentimos mais dificuldades na actuação, mas na prática II não sentimos dificuldades;
- São muito idênticas;
- A prática pedagógica I é o momento da interacção com a sala de aula e II é o momento, não só de interacção mas também de actuação;
- A prática pedagógica I é o momento que frequentamos o estágio para a observação de aulas e II é o momento da nossa actuação;
- A prática I é o momento da observação, somente, as aulas das orientadoras, enquanto que a prática II é a nossa actuação;

3 - Para si, o que significa ser professor?

- Ser professor não é saber tudo, mas sim ser comprometido com a entidade onde trabalha; aceitar as críticas, aprender com os alunos.
- Ser professor é saber das responsabilidades em orientar homens e mulheres com uma boa consciência moral.
- Ser professor é ser um educador responsável pela vida a instrução dos outros.
- Ser professor é saber transmitir conhecimentos e preparar os alunos para saírem em busca de novos conhecimentos.
- Ser professor para mim é ter oportunidade de partilhar os conhecimentos e aprender com os outros.
- Ser professor é ser orientador.
- É ser orientador dos alunos. Não faz trabalho dos alunos mas, que orienta.
- É ser mãe e pai psicológica.
- É trabalhar na educação; trabalhar com as crianças.
- É ser inovador.
- É saber adquirir conhecimentos de forma eficaz.
- É ser educador que contribui para a formação de cidadãos.
- É moldar a mentalidade das pessoas para mudar o mundo.
- É ser um investigador.
- Significa ser orientador.
- É ser orientador.
- É ser educador.
- É orientar o aluno face a aprendizagem.
- Significa ajudar ou preparar os outros a construir o seu futuro.
- Significa proporcionar aos alunos conhecimentos, atitudes e valores para o futuro.
- É ser amigo, ser transparente, ser humilde. Não é um transmissor de conhecimentos mas sim, facilitador da aprendizagem;
- É educar de si mesmo e dos alunos;
- É ser educador e instrutor;
- Significa ser orientador, facilitador da aprendizagem, é aquele que a comunidade confere poder para ensinar seus filhos;
- É ser educador.

4 - As aulas que observou na primeira semana de cada momento da sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações?

- Sim.
- Sim, sem essas observações ficaria sem linha de orientação.
- Sim. Porque assim fiquei a conhecer a turma e a forma como os orientadores trabalham.
- Sim, porque sabíamos teoricamente mas precisávamos com as coisas acontecem na prática.
- Sim, mas diferente das observações da prática I.
- Sim, com essas observações preparei para lidar com crianças.
- Sim, porque as aulas que observei me ajudaram a reflectir acerca das actuações das da orientadora para que eu fosse fazer da melhor maneira as minhas actuações.
- Não responde.
- Sim, ajudaram muito nas minhas actuações. Passei a conhecer melhor os alunos e forma como a orientador trabalha com eles.
- Sim, porque foi o primeiro passo para o nosso estágio pedagógico.
- Sim porque aprendi como integrar as aulas, permitiu-me conhecer os alunos.
- sim, porque aproveitei algumas estratégias para as minhas actuações.

- Sim, foram benéficas porque familiarizamos com a turma, com o professor, com os alunos e com as estratégias utilizadas pelas orientadora.
 - Mais ou menos, porque não gosto de estar a dar uma aula programada e sempre penso fazer algo novo.
 - Sim, foram benéficas porque passei a saber como lidar com alunos e familiarizei com a forma da actuação.
 - Sim, permitiram conhecer minimamente a turma e ter a ideia de como pôr em prática a acção educativa.
 - As aulas observadas serviram-me para as minhas actuações.
 - Sim, porque com essas observações pudemos reflectir melhor acerca das actuações da professora orientadora que serviram para as nossas.
 - Sim, porque tomei como exemplo para a minha prática pedagógica.
 - Sim, porque ajudaram muito na minha prática pedagógica.
 - Claro que sim, porque, graças a Deus, passei sempre por boas orientadoras que me apoiaram bastante para a minha actuação;
 - Serviram de linhas orientadoras para as minhas actuações;
 - Essa observação me serviu para a minha actuação, pois com isso preparei para lidar com as crianças;
 - As observações foram benéficas porque com elas fiquei com a noção de como lidar com alunos.
 - Sim, serviram.
- 5- Nas suas actuações, tentou imitar a sua professora orientadora ou procurou, sempre, a sua própria forma de abordar as matérias com as crianças?

- Nas minhas actuações sempre procurei a minha própria forma de abordar as matérias com as crianças.
- As vezes sim, utilizando alguns métodos que ela propôs, as vezes não no momento de dar atenção aos alunos.
- Imitar não, porque cada pessoa é uma pessoa, mas fazer o máximo e ser sempre eu.
- Sim e não, aproveitei de algumas coisas da professora para trabalhar mas sempre quis e aproveitei a maneira de dar aulas.
- No inicio comecei por imitar a orientadora, mas com o tempo, passei a fazer as coisas da minha maneira, para poder aprender com os
- As vezes sim, mas também arranjei minhas estratégias que achei adequadas para abordar as matérias com as crianças.
- Tentei procurar a minha forma de abordar as matérias com as crianças, visto que nem sempre a professora orientadora dá uma boa aula.
- Procurei sempre abordar as minhas próprias formas com as crianças.
- Tentei imitar o orientador, mas também utilizei a minha técnica de trabalhar com as crianças de uma forma mais discreta, tentando levar inovações.
- Nas minhas actuações sempre procurei a minha própria forma de abordar as matérias baseando nas experiencias tidas durante as observações.
- Tentei imitar porque ela dá uma boa aula e procurei ir mais longe porque cada pessoa deve ter a sua forma própria de ensinar.
- Tentei imitar poucas coisas, mas procurei a minha própria forma de transmitir os conhecimentos aos alunos ou seja levei coisas novas.
- Não, procurei sempre a minha maneira de actuar, porque cada pessoa é diferente de outra e isto que eu levei em conta, ser sempre um professor reflexivo e espontâneo.
- Procurei sempre a minha forma de abordar as matérias com as crianças de uma maneira mais próximo da realidade deles.

- Não, procurei sempre desenvolver minha actuação a minha personalidade, assim desenvolver a minha dimensão profissional.
 - Nunca tentei imitar a orientadora, sempre procurei a minha forma de abordar as matérias. É certo que as vezes as nossas acções se concediam. O objectivo é chegar ao resultado.
 - Sim tentei imitar os meus orientadores, mas procurei também as minhas próprias formas de abordar as matérias com as crianças.
 - Procurei sempre a minha forma de abordar as meterias com as crianças.
 - Imitei o orientador, mas também utilizei a minha forma de abordar as matérias tentando levar inovações.
 - Imitei sim, mas também procurei sempre a outra forma de abordar as matérias.
 - Muitas vezes imitei-as porque a turma já conhecia essas técnicas o que facilita mas. Algumas vezes recorria ao meu estilo;
 - Sim, tentei imitar os meus orientadores mas, procurei também as minhas próprias formas de abordar as matérias com as crianças;
 - As vezes sim, mas também arranjei minhas estratégias que achei adequadas para abordar as matérias com as crianças;
 - Não, procurei sempre desenvolver minhas actuações;
 - Não, procurei o meu estilo.
- 6- A preparação do processo ensino aprendizagem (planificação), implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades?
- A tarefa que tinha mais dificuldades em desenvolver é a planificação.
 - Planificação, porque a nossa actuação depende da planificação.
 - Cada uma apresenta as suas dificuldades, o que importa é dedicar e esforçar.
 - A planificação me saía um pouco difícil pois uma vez com o plano feito é só executar.
 - O que teve mais dificuldade é no momento de planificação.
 - Destas tarefas o que oferece mais dificuldades é a elaboração de relatórios por momentos.
 - Das tarefas que oferece-me mais dificuldades é a actuação porque as vezes, planeamos as nossas aulas muito bem, mas sinto dificuldades de leccionar.
 - Planificação no primeiro momento porque não tinha habilidade.
 - A elaboração de relatórios constituiu uma tarefa mais complicada.
 - A tarefa que mais senti dificuldade é a planificação.
 - Planificação, porque quando planificamos bem, melhor é a nossa actuação.
 - As dificuldades sempre aparecem mas o que mais me dificultou foi algumas planificações dividido ao conteúdo oferecido mas isso foi superado.
 - Bom a planificação era feita em grupo e isso minimizou as dificuldades, teve mais dificuldades em concentrar na observação das aulas dos meus colegas e em fazer relatórios.
 - Observação das aulas ministradas por meus colegas, não porque sentia incapaz mas por preguiça.
 - Observação de aulas e elaboração de relatórios.
 - A planificação e actuação.
 - Planificação
 - São as actuações
 - A elaboração de relatórios.
 - Nenhum dessas tarefas oferece dificuldades.
 - É a planificação

- As planificações oferecem mais dificuldades visto que durante a parte teórica poucos professores abordaram este assunto;
- A tarefa mais difícil para mim é a planificação;
- É a elaboração de relatórios por momentos;
- É observação de aulas ministradas pelos colegas e elaboração de relatórios.

7- Que área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico (L. portuguesa, Matemática, C. Integradas, Exp. física, Exp. musical, Exp. Plástica e Exp. dramática) lhe oferece mais dificuldades de gestão?

- Língua portuguesa;
- Não responde;
- Nenhuma oferece dificuldade;
- As expressões;
- A expressão física;
- A expressão dramática;
- Ciências integradas;
- Ciências integradas;
- Expressão dramática;
- As expressões;
- Expressão física;
- Expressão plástica;
- A matemática;
- A matemática;
- A expressão dramática;
- As expressões;
- A expressão física;
- Ciências integradas;
- A expressão dramática;
- Expressão plástica e dramática;
- Expressão física;
- Expressão física e plástica;
- Expressão física;
- Expressão dramática;
- Expressão dramática.

II GRUPO

(Inquirido nº1)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			X		
8- As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	

9- O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
10- O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº2)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
11- As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
12- O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
13- O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº 3)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					X
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5 O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº 4)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº5)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					X
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					X
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
14- O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº6)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às					

exigências da sua prática pedagógica?				X	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº 7)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					X
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº8)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			X		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?		X			
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?			X		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº9)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					

			X		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?		X			
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?			X		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº10)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			X		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?			X		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?			X		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº11)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					X
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº12)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as					

diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº13)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?	X				
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº14)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			X		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?	X				
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº15)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			X		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº16)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					X
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº17)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			X		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?		X			
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		

6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	
--	--	--	--	---	--

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº18)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº19)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					X
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº20)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					X
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da					

sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº21)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					X
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			X		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº22)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			x		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº23)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	

2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?		x			
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			x		
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			x		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº24)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				X	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº25)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

ANEXO IX

2 - Dados brutos dos inquiridos aos estagiários de formação contínua (FEPROF)

OBJECTIVO DO INQUÉRITO

Com este questionário, pretende-se a consecução do seguinte objectivo:

a)– Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os formandos dos cursos de formação de professores do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.

I GRUPO

1-Os cursos de formação de professores do ensino básico realizados na vossa escola contemplam prática pedagógica/estágio pedagógico (prática pedagógica I e prática pedagógica II). Para si, o que significa prática pedagógica ou estágio pedagógico no âmbito do vosso curso?

- É oportunidade para mostrarmos os nossos conhecimentos também aprender com as sugestões dos outros e ainda para melhorar o nosso desempenho;
- A prática pedagógica para mim é por em pratica os conhecimentos adquiridos durante a teoria;
- Pratica pedagógica ou estagio pedagógico significa para mim demonstrar o que a gente sabe fazer com os conhecimentos que tem;
- É uma oportunidade para mostrar os nossos conhecimentos, tambem aprender com as sugestões dos outros e ainda para melhorar os nossos desempenhos;
- Aquisição de mais conhecimentos para trabalhar com alunos;
- Para mim a pratica pedagógica significa por em acção os actos aprendidos pedagogicamente;
- Significa por na prática aquilo que assimilamos ao longo do curso. Essa pratica pode acontecer na sala com os alunos;
- Para mim a pratica pedagógica é a execução das teorias aprendidas durante um certo período ou seja é a acção de por em prática utilizando estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem;
- No âmbito do meu curso é para melhorar ao meus conhecimentos e ajudar no meu trabalho do dia a dia;
- A prática pedagógica para mim significa que é todo o pré requisito encontrado e depois levado a concretização;
- Para mim a pratica pedagógica é muito importante, aprende-se mais;
- É de extrema importância a pratica pedagógica porque no âmbito do nosso curso também no final teremos que concluir o nosso curso;
- Para mim a pratica significa fazer tudo o que aprendemos na teoria, por na pratica na sala de aulas com os alunos;

- Prática pedagógica é teoria sobre o que vamos transmitir na nossa sala de aula e é muito bom tanto I como II;
- É através da pratica pedagógica que praticamos o que aprendemos;

- Significa o momento em que o formado terá de colocar na pratica tudo aquilo que assimilou durante a formação;
- É mostrar o que aprendemos na teoria ou seja fazer a interligação da teoria a pratica;
- A prática pedagógica para mim significa demonstrar aquilo que aprendi durante esse anos de formação;
- A prática pedagógica significa a relação aluno professor na sala de aula, por em pratica o que se aprendeu teoricamente;
- A prática pedagógica e muito importante porque ajuda-nos a preparar o nosso futuro trabalho profissional;
- Uma actividade que permite ter mais conhecimento a nível do ensino;
- Prática pedagógica é a forma de melhorar o nosso trabalho com o objectivo de melhorar as nossas actuações;
- A prática pedagógica significa preparar para ser professor no futuro;
- Prática pedagógica significa o começo do trabalho, experimentar se a pessoa tem vocação para dirigir a futura profissão;
- É o período em que os estagiários colocam em acção na sala de aula com os alunos.

2 - Que diferenças entre a prática pedagógica I e prática Pedagógica II do seu curso de formação de professores?

- Com a pratica II ganhei mais experiencia para conviver com o meio;
- A diferença é que a pratica I é sempre cheio de ansiedade e medo, mas a prática II é calma e tranquila;
- Prática I consiste em capacitar o formando enquanto que a prática II consiste na verificação da capacidade ou conhecimento adquirido;
- Não respondeu;
- Complementam-se;
- A diferença que existe entre eles é que a prática II exige mais aprofundamento nos conteúdos;
- Penso que uma (I) acontece na sala com os alunos e a outra é com os formadores (II);
- A prática I tem mais a ver com a teoria e II tem a ver com associação da teoria a prática;
- Não respondeu;
- Não tem grandes diferenças, mas sim uma ligação ou continuação da prática I;
- A prática I aprende na teoria, enquanto que a prática II aprende-se na prática;
- Para mim não há tanta diferença, porque com a prática ganhei mais experiencia tanto I como II;
- A prática pedagógica I diferencia da prática pedagógica II, porque a prática dois é mais aperfeiçoada;
- Não respondeu;
- A diferença é que I é a parte teórica enquanto que a outra é a parte prática;
- O primeiro tem mais a ver com assimilação e troca de conhecimentos, enquanto que no segundo período corresponde ao período da aplicação dos mesmos;
- Não respondeu;
- Não respondeu;
- Não são diferentes, a prática II é a continuação da prática I;
- A prática II complementa a prática I;
- Não respondeu;
- A prática I consiste na observação de aulas enquanto que a prática II é a nossa actuação;

- A prática I consiste na observação de aulas enquanto que a prática II é a nossa actuação na sala de aula;
- A diferença que existe entre I e II é que I é fazer observação, ver como fazer para trabalhar como professor enquanto que II é por em prática o que tenho observado em I;
- As duas práticas são complementares.

3 - Para si, o que significa ser professor?

- Para mim ser professor é muito importante basta criar a ética profissional;
- É ser responsável, respeitador, amar a profissão, saber ser, saber estar e saber fazer e fazendo o outro a ser como nós;
- É saber aprender e saber ensinar as crianças;
- Para mim ser professor é amar para ser amado;
- É ser educador;
- É declarar publicamente uma convicção ou um compromisso de conduta;
- É ser inovador, pesquisador e humilde;
- É ser amigo ou pai capaz de ajudar tanto no desenvolvimento intelectual como afectivo;
- É ser modelo na sociedade;
- É ser um modelo na sociedade ou referencia na sociedade;
- É ser modelo;
- É ser um bom orientador para cada aluno ou sociedade;
- É ter dom de ensinar, de fazer homens futuros para construir um mundo melhor;
- É ser capaz de enfrentar todos os desafios, ser dinâmico, flexível, cooperativo, inovador para uma educação que almejo;
- Ser professor , para mim, não é ser dono do saber mas sim aprender com os outros;
- Significa ser capaz de formar cidadãos com óptimos conhecimentos científicos, intelectual e moral o que contribui para a formação de uma sociedade sã.
- Penso educar as crianças para que no futuro serem bons cidadãos;
- É ser alguém capaz de orientar o processo ensino-aprendizagem e contribuir para a mudança comportamental do indivíduo;
- É ser capaz de enfrentar uma turma quer simples quer complexa;
- Ser bom educador e um bom transmissor de conhecimentos para os alunos;
- Penso ser um professor dinâmico, trabalhador e inovador;
- Um professor deve ser um orientador, um amigo mais velho, uma pessoa responsável e que consegue ajudar os alunos na resolução dos seus problemas;
- É ser educador, ter capacidade para articular a filosofia para escola, com visão de que ele deve ser;
- Ser professor não é saber tudo mas sim ser comprometido com a entidade onde trabalha, aprender com os alunos;
- Não respondeu.

4 - As aulas que observou na primeira semana de cada momento da sua prática pedagógica II lhe têm servido de linhas orientadores para as suas actuações?

- Serviu-me muito;
- Sim;
- Si
- Sim;
- Sim, serviram;
- Sim, porque é um momento mais preparatório da prática pedagógica;

- Mais ou menos. Visto que ainda não tive a oportunidade de ser observado na minha actuação;
- Com certeza que sim. Agora estou mais tranquilo porque, pelo menos o meu objectivo ficou satisfeito;
- Serviu-me como linha de orientação com ajuda do meu metodólogo;
- Sim, esta prática pedagógica serviu-me de tudo nas minhas orientações e reforça para uma nova prática;
- Sim, me serviu bastante, aprendi muitas coisas que valeu a pena;
- Sim, sinto-me cada vez mais organizadas para minhas actuações;
- Sim, porque na prática pedagógica II o metodólogo assistiu-me, como dar aulas, por na prática aulas ministradas;
- Sim, gostei muito da prática II;
- Não tive oportunidades de assistir aulas;
- As poucas simulações observadas, mesmo nas salas de formação tiveram um impacto muito positivo na minha forma de actuar;
- Sim, porque não tinha oportunidade de assistir aulas depois da prática;
- Serviu muito visto que tenho notado algumas falhas nas transmissões dos conteúdos e foi corrigido pelo orientador;
- Sim, foi com essa primeira observação que tive o conhecimento de como deve ser um professor;
- Sim, porque com a observação ganhei muita experiencia e também conheci melhor a turma;
- Sim, Porque com isso fiquei muito orientado para a minha actuação;
- As aulas que observei serviram-me como suporte para minha melhoria nas actuações que faço;
- Sim, foi muito bom para mim, aprendi muita coisa, visto que não tinha experiencia do mesmo;
- Sim;
- Sim, ajudou-me bastante na minha actuação. Passei a conhecer mais os alunos, a forma como o professor trabalha com eles.

3- Nas suas actuações, tentou imitar a sua professora orientadora ou procurou, sempre, a sua própria forma de abordar as matérias com as crianças?

- Nas minhas actuações trabalhei da minha forma para uma boa aprendizagem e que eu possa demonstrar os meus conhecimentos;
- Procuo imitar e implementar a minha forma;
- Optei por procurar a forma de abordar as matérias de acordo com a realidade das crianças;
- Sim, porque aprendi bastante com a pessoa que tem o domínio da turma;
- Não, arranjei sempre o meu caminho;
- Procurei sempre as minhas estratégias;
- Ainda não fui observado mas no momento usarei a minha forma mas respeitarei a forma daquela;
- Acredita que arranjei a minha forma de actuar como forma de testar a minha própria pessoa;
- Sim, eu imitei o meu professor em todas as situações para o bem dos meus alunos;
- Sim, esta prática já abordei com os meus alunos e não só;
- Sim, imitei o meu professor com a finalidade de ter sucesso com os meus alunos do dia a dia;

- Sempre vou tentar dar o meu máximo a fim de ter mais conhecimentos com as minhas crianças;
- Sim, tentei imitar tudo que aprendi na prática I;
- Com a orientação tentei imitar o meu metodólogo para poder aperfeiçoar mais e ficar capacitado para enfrentar os desafios;
- Não tive a preocupação de imitar o professor orientador, mas sim existe um intercâmbio de ideias;
- Associo a sugestão do meu orientador a minha forma de abordar as matérias com as crianças;
- Não, procurei a minha própria forma;
- Sim, tentei imitar as minhas professoras e orientadora com o fim de melhorar a minha capacidade de transmitir os meus alunos de forma clara os conteúdos;
- Não, procurei a minha própria forma de abordar as matéria com as crianças;
- Imitei enquanto procurava a minha forma de abordar as matérias;
- Nunca tentei imitar professores orientadores;
- Não imitei a professor
- trabalhei com as minhas próprias estratégias
- Nas minhas actuações sempre procurei em minha própria forma de abordar as matérias com as crianças;
- Tentei imitar o orientador, mas também utilizei a minha técnica de trabalhar com as crianças de uma forma mais discretas tentando levar inovações;

6- A preparação do processo ensino aprendizagem (planificação), implementação do processo ensino aprendizagem (actuações), observação de aulas ministradas por teus colegas e elaboração de relatórios por momentos são umas das tarefas da vossa prática pedagógica/estágio pedagógico. Qual destas tarefas lhe oferece mais dificuldades?

- Não senti tantas dificuldades;
- Na produção de matérias didácticos;
- Na implementação do processo ensino-aprendizagem;
- Na planificação;
- Na planificação;
- Na planificação;
- Na planificação;
- Nas reflexões;
- Na planificação;
- Produção de recursos didácticos e elaboração de relatórios;
- Não respondeu;
- Na planificação;
- Na elaboração de relatórios;
- Na planificação;
- Nas actuações;
- Na implementação de ensino-aprendizagem;
- Na elaboração de relatórios;
- Na elaboração de relatórios;
- Na planificação;
- Não respondeu;
- Na planificação;
- Na planificação;
- Na planificação;
- Na planificação;

- Na elaboração de relatórios.

7- Que área(s) disciplinar(es) do currículo do ensino básico (L. portuguesa, Matemática, C. Integradas, Exp. física, Exp. musical, Exp. Plástica e Exp. dramática) lhe oferece mais dificuldades de gestão?

- Na educação física;
- Na educação física;
- Na expressão musical;
- Matemática e expressão dramática;
- Nas áreas nucleares;
- Nas expressões;
- Nas expressões;
- Na educação física;
- Na expressão dramática;
- Na matemática, língua portuguesa e expressão musical;
- Não respondeu;
- Língua portuguesa;
- Na expressão dramática;
- Língua portuguesa;
- Nas expressões;
- Na expressão musical e expressão dramática
- Língua Portuguesa;
- Na expressão plástica;
- Nas expressões;
- Língua portuguesa;
- Na expressão físico-motora e ciências integradas;
- Expressão musical;
- Língua portuguesa;
- Língua portuguesa;
- Expressão dramática.

II GRUPO

(Inquirido nº1)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº2)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº3)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às					

exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº4)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº5)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº6)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?			x		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x

5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº7)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?			x		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº8)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº9)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					X
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					X
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?	x				
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº10)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº11)

QUESTÕES	Escala/ Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº12)

QUESTÕES	Escala/ Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº13)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				X	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº14)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?					x
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº15)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				X	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?			x		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº16)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº17)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?	x				
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?		x			
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº18)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?	x				
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº19)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			x		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				X	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº20)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			X		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº21)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?			x		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº22)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			x		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?					x
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº23)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?			x		
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº24)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?				x	
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?			x		

3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?				x	
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?					x
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?			x		
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº25)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1-As aulas teóricas que tiveste durante o curso te prepararam para as diversas actividades da prática pedagógica?					x
2- Considera adequada a duração da sua prática pedagógica?				x	
3-As actividades que te propõem, no âmbito da prática pedagógica/estágio pedagógico correspondem às suas expectativas?			x		
4-O apoio da sua professora orientadora é adequado às exigências da sua prática pedagógica?				x	
5-O acompanhamento do seu professor metodólogo é adequado às exigências da sua prática pedagógica?		x			
6- O modelo organizacional da prática pedagógica da sua escola lhe satisfaz?			x		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

ANEXO X

DADOS BRUTOS DO INQUÉRITO AOS PROFESSORES ORIENTADORES

Com este questionário, pretende-se a consecução do seguinte objectivo:

a) – Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os, professores orientadores da prática pedagógica do Instituto Pedagógico de Cabo Verde têm acerca da sua prática pedagógica/estágio pedagógico.

I GRUPO

1- Respostas da 1ª pergunta

- É preparar para ser professor.
- É um processo de ensino-aprendizagem que abrange observação, execução e avaliação.
- É troca de experiências entre os intervenientes e aquisição de mais conhecimentos por parte destes.
- Significa aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na escola de formação.
- Significa aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na escola de formação.
- Significa aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na escola de formação.
- É o momento de aquisição de competências e habilidades para enfrentar a carreira docente.
- Significa conhecer a melhor forma de instruir e educar as crianças.
- É aplicação de conhecimentos teóricos na prática.
- Significa aplicação de conhecimentos teóricos na prática.
- Significa treinamentos para ser docente;
- Não respondeu;
- O estagiário, dando aulas observadas ou não e aperfeiçoa os conteúdos pedagógicos que aprendeu no curso;
- É uma maneira de confrontar a teoria com a prática e vivenciar a realidade dos alunos para, posteriormente, saber trabalhar;
- Significa a preparação dos formandos para a iniciação da docência;
- Pôr em prática o aprendido pedagogicamente respeitando os critérios da pedagogia face ao ensino aprendizagem;
- É o momento em que o estagiário entre em contacto com a turma;
- Significa preparar os formandos, capacitá-los para um melhor desempenho no futuro;
- É a vinculação da teoria à prática;
- Significa ligar a teoria à prática;
- Na prática pedagógica sente-se professor;
- É ensinar os estagiários como é que devem dar uma aula;
- É uma forma de exercitar os conhecimentos teóricos adquiridos, é vivenciar o ambiente escolar;
- Ligar a teoria à prática;
- Aplicação dos conhecimentos teóricos na prática.

2 – Respostas da 2ª pergunta

- Têm relações de complementaridade.

- Estão interligados para haja uma boa prática pedagógica.
- Estão intimamente ligados.
- São indissociáveis. Complementam-se.
- Existe relação estreita entre eles na prática pedagógica.
- Existe relação estreita entre eles na prática pedagógica porque as actuações são supervisionadas e depois faz-se uma profunda reflexão.
- Há relações entre eles, pois não faz sentido executar uma prática pedagógica sem supervisão e reflexão. Estes são necessários para aquisição de competências.
- Existe conexão forte entre eles, pois numa boa prática deve existir reflexão e supervisão.
- Têm relações de complementaridade.
- Para mim, eles se complementam.
- Estão interligados porque é com a supervisão e a reflexão que se corrige aos erros da prática pedagógica;
- Não nenhuma conexão; deve haver uma interligação entre estes três elementos porque após a aula o estagiário e o orientador e o metodólogo fazem a reflexão da aula e a supervisão pelos metodólogos;
- Ambas estão em sintonia para ter uma melhor qualidade dos seus profissionais;
- Estão interligados;
- Não respondeu;
- É claro que sem uma boa reflexão e sem auto-reconhecimento das dificuldades, potencialidades, a prática não tem sentido;
- Fazer o melhor para os alunos;
- Não respondeu;
- É a partir da reflexão da aula que o estagiário toma consciência dos pontos fortes e fracos;
- Não respondeu;
- Prática é orientação e partilha de experiência e reflexão e reflectir no que foi trabalhado e supervisão é para observar como estão a dar aulas;
- Estão interligados, a prática pedagógica é a combinação destes três elementos. Eles se complementam;
- Eles complementam-se;
- Estão intimamente relacionados;
- Estão ligados um ao outro.

3- Respostas da 3ª pergunta

- Significa acompanhar os estagiários e guiá-los para procedimentos adequados;
- É uma forma de ajudar os estagiários a pôr em prática o que receberam na formação;
- Orientar o professor aluno a prepara para a sua profissão futura ajudando-o e orientando-o nas aulas;
- Ajudar o estagiário a ser professor;
- Significa dar uma parte de si, ajudar o estagiário a ter uma nova profissão,
- É ajudar o estagiário nas nas actuações;
- Ajudar, capacitar o estagiário, preparar o estagiário para iniciação da docência;
- É uma forma de ajudar o estagiário na sua preparação para ser professor;
- Ajudar, orientando os estagiários a pôr em prática o aprendido mas também ajudá-lo a entrar no mundo do professorado aplicando sempre a pedagogia;
- Significa ajudar o outro a adquirir competências e ferramentas capazes de ajudar a transmitir de uma forma adequada conhecimentos;

- Ver de perto, orientar, sugerir e ajudar,
- Trocar experiências com os formandos;
- Identificar pontos positivos e reforçar os fracos;
- Orientar o estagiário, ajudando-o na sua caminhada para a profissão docente;
- Estar sempre formando os outros e autoformando-se;
- É partilha de experiências;
- Significa orientar, dar contribuições; que permitem ao formando construir o saber e o conhecimento;
- Significa orientar o formando, ajudando-o na sua caminhada;
- Ajudar futuros professores;
- Ajudar os formandos;
- Ajudar o aluno-estagiário a melhorar o seu desempenho;
- É fazer acompanhamento do formando nas suas actuações;
- Significa ajudar os formandos na aplicação dos conhecimentos teóricos na prática;
- É troca de experiências;
- Fazer acompanhamento de futuros professores.

4 - Respostas da 4ª pergunta

- Os estagiários adquirem capacidades e competências para enfrentar a turma.
- São: saber fazer, saber estar e saber ser.
- Todas as competências são trabalhadas.
- Focalizar objectivos nas crianças
- Saber fazer, saber ser e capacidades pedagógicas.
- São a criatividade, dinamismo, liderança, tolerância, firmeza e humildade.
- São a tolerância, criatividade, pesquisa, coragem, confiança, solidariedade e paciência.
- São o domínio da turma, dos conteúdos e requisitos que nos permitem ser educadores.
- São a confiança e a perfeição.
- Saber fazer e saber ser.
- Como acompanhar aos alunos, e orientá-los para terem bom relacionamento na sociedade hoje e no futuro e a serem bons cidadãos;
- São o domínio dos conteúdos, domínio das turmas;
- São trabalhadas as capacidades de leccionar, de relacionar bem com os alunos, capacidade de fazer sua auto-avaliação, elaborar um programa de visita de estudo;
- São várias as capacidades entre as quais o saber ser e saber fazer;
- A forma de como prepara um plano actuação na sala de aula e a maneira de trabalhar uma aula integrada;
- São trabalhadas todas as capacidades para o sucesso no futuro;
- A criatividade, a investigação, o autoconhecimento;
- Elaboração de cartazes, diálogo, trabalho de grupo;
- Não respondeu;
- Domínio da turma, da linguagem, dos conteúdos e a didáctica;
- Não respondeu;
- Saber ser, estar e fazer;
- Saber estar, saber apresentar perante os outras pessoas, saber transmitir conteúdos, a postura ideal para o professor entre outras;
- Capacidade didáctica e pedagógica;
- A forma de trabalhar com crianças;

5- Respostas da 5ª pergunta

- É o estagiário e o conteúdo transmitido.
- São aulas ministradas, fazer a auto-avaliação, e os melhores métodos adoptar para a melhoria da prática pedagógica.
- São a linguagem, domínio da turma e exploração da motivação.
- A capacidade de o professor resolver situações caricatas que surgem no momento. A proposta de planificação.
- A planificação e actuação.
- A planificação e as aulas ministradas.
- A postura do estagiário, a motivação, planificação, linguagem e competências.
- Actuação, planificação, domínio dos conteúdos, motivação capacidade de auto reflexão do estagiário.
- O relacionamento entre a motivação com o assunto da aula e a planificação.
- A planificação e o domínio dos conteúdos.
- Não respondeu;
- Conteúdo, objectivos, actuação, domínio dos conteúdos e interacção com os alunos;
- Os passos seguidos no decorrer da aula; o domínio dos conteúdos;
- Pontos fortes e fracos;
- Domínio da língua portuguesa, relação aluno professor, uso de material didáctico;
- O plano e a aula em si, análise da postura do professor;
- Toda a atitude do professor perante a turma, perante a realização de uma determinada actividade;
- As dificuldades, as preocupações e o que fazer para melhorar;
- Plano de aula e o desempenho;
- A aula;
- Objectivo;
- Os erros durante a execução;
- A aula dada;
- O desempenho do formando e o plano;
- As estratégias utilizadas;

6- Respostas da 6ª pergunta

- Planificação e actuação;
- Actuação e apresentação das suas ilações;
- Elaboração de relatórios e actuação;
- Análise das aulas;
- Actuação;
- Actuação;
- Planificação e actuação;
- Planificação, actuação e observação de aulas;
- Elaboração de relatórios;
- Actuação;
- Na observação e apresentação das sua ilações;
- Muitas vezes a planificação;
- Alguns apresentam dificuldades na actuação e na elaboração de relatórios;
- Quase não apresentam dificuldades;
- A actuação em alguns momentos e a planificação;
- Na planificação e na actuação;
- Na planificação e na actuação;

- Na actuação;
- Apresentação das aulas e actuação;
- Na apresentação das suas ilações visto que nem sempre o atuante aceita as críticas;
- No plano de aula e na auto-reflexão;
- Não respondeu;
- Não respondeu;
- Na observação de aulas;
- Na planificação e actuação;

7- Respostas da 7ª pergunta

- Área de expressão física;
- Área de língua portuguesa;
- Expressão física e expressão plástica;
- Expressão plástica musical e física;
- Língua portuguesa;
- Ciências integradas e língua portuguesa;
- Língua portuguesa e expressões;
- Planificação, actuação e observação de aulas;
- Língua portuguesa;
- Expressão física;
- Nas expressões;
- Língua portuguesa e expressão física;
- Na língua portuguesa e ciências integradas;
- Na língua portuguesa;
- Na língua portuguesa;
- Na matemática;
- Na língua portuguesa;
- Na língua portuguesa;
- Não respondeu;
- Na língua portuguesa;
- Na língua portuguesa e expressão musical
- Na língua portuguesa, educação física e expressão plástica;
- Língua Portuguesa;
- Nas expressões;
- Nas expressões.

II GRUPO

(Inquirido nº1)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					X
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	

6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?						X
--	--	--	--	--	--	---

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº2)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº3)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			X		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?			X		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº4)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					X
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					

				X	
4-Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?					X
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº5)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4-Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº6)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?					X
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4-Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			X		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			X		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº7)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					X
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº8)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				X	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			X		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			X		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº9)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?					X
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					X
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					X
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?					

				X	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				X	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					X

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº10)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				X	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				X	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					X
4-Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?					X
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			X		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				X	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº11)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?					x
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					x
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					x
4-Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				x	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº12)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?			x		

2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?		x			
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			x		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?			x		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº13)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?			x		
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					x
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				x	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?					x
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº14)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?			x		
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				x	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº15)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				x	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?			x		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº16)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?		x			
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?			x		

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº17)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?					x
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?		x			
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as				x	

suas tarefas de orientação?					
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº18)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo de prática pedagógica adoptada pela escola lhe satisfaz?				x	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribuí para serem planificados e trabalhados com a turma?				x	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº19)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?			x		
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribuí para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº20)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?					x
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	

3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?		x			
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					x

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº21)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?			x		
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?			x		
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			x		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº22)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?			x		
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				x	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?			x		
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº23)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?				x	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?					x
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?				x	
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				x	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?				x	
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº24)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?				x	
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					x
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				x	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			x		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?				x	

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

(Inquirido nº25)

QUESTÕES	Escala/Níveis				
	1	2	3	4	5
1 - O modelo organizacional da prática pedagógica adoptada pelo Instituto pedagógico de Cabo Verde lhe satisfaz?					x
2 – Os seus estagiários criam relações propiciadoras de um bom clima de trabalho com os seus alunos?				x	
3 – Os estagiários vêm da escola de formação de professores com preparação científica adequada às exigências da prática pedagógica?					x
4–Os estagiários dominam suficientemente os temas/conteúdos que lhes distribui para serem planificados e trabalhados com a turma?				x	
5-Tem conseguido superar as dificuldades dos estagiários com as suas tarefas de orientação?			x		
6-Há quem diga que as teorias são importantes para aprovação dos candidatos a professor mas, o que, realmente, os prepara para o					x

exercício da função docente é a prática pedagógica. Concorda?					
---	--	--	--	--	--

1- Nada; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom 5 - Muito Bom

ANEXO XI

DADOS BRUTOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES METODÓLOGOS

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA: Colher informações que permitam caracterizar as percepções e concepções que os supervisores (metodólogos) têm acerca da prática pedagógica.

1 - Respostas da 1ª pergunta

- 1) - É dotar os professores estagiários de capacidades de pôr em prática as teorias apreendidas;
- 2) - Oportunidade de cruzar de forma assistida as teorias académicas e práticas profissionais;
- 3) - É actividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leva a resolver problemas. É através da prática que se expressa as actividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar;
- 4) - É algo muito importante para todos os docentes e muito especialmente para os formandos do curso inicial intensivo e do espaço pedagógico bem como ensaiar um percurso pedagógico reflexivo;
- 5) - Penso que precisa de uma reforma urgente, de um departamento que o coordene, de mais tempo lectivo para os alunos de uma maior ligação entre os orientadores e a escola, mais tempo de metodólogos;
- 6) - Área indispensável para a formação de professores. Permite aplicar as teorias apreendidas, ganhar experiencias de outras pessoas, ser avaliado e oportunidade de corrigir as falhas encontradas;
- 7) - É um dos momentos mais importantes do curso, visto que é nesta fase que o formando põe em prática os conhecimentos teóricos e a familiarizarem com os alunos;
- 8) - Uma actividade fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos no curso;
- 9) - Seria uma forma de avaliar as várias formas que os estagiários colocam em prática tudo aquilo que aprenderam em uma formação.
- 10) - É o momento que os formandos têm contacto com a realidade;
- 11) - É a espinha dorsal do curso de formação de professores;
- 12) - Serve para integrar o estagiário no conhecimento do E/A na sala de aula;
- 13) - É uma forma de proporcionar aos formandos uma base teórica e prática pedagógica, isto é, capacitar os formandos para actividade lectiva
- 14) - É uma etapa através da qual os formandos vão entrar em contacto com a turma aplicando a teoria aprendida durante a formação;
- 15) - É a espinha dorsal do curso de formação de professores;
- 16) - É o momento que os formandos têm contacto com a realidade;
- 17) - Serve para integrar o estagiário no conhecimento do ensino aprendizagem na sala de aula;
- 18) - É o momento em os alunos estagiários têm para porem em prática os diferentes conteúdos desenvolvido ao longo de uma parte do curso;
- 19) - Momento em o formando coloca em prática tudo o que aprendeu, com vista a melhorar a sua acção enquanto futuro professor;

- 20) - É o momento fundamental do curso, indispensável para qualquer formação de professores. É o momento da aplicação/comprovação da teoria acumulada durante o curso;

2 - Respostas da 2ª pergunta

- 1) - A prática pedagógica tem de ser orientado mediante um acompanhamento pedagógico assente nos elementos concretos actuação do professor planificação e impacto da acção na sala de aula. Dai a necessidade dos três elementos.
- 2) - A supervisão prepara e conduz, a observação fornece os elementos para uma avaliação e a reflexão e aponta soluções para a melhoria.
- 3) - Todos são importantes no contexto da pratica pedagógica e relacionam entre si como forma de criar condições de aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos educandos.
- 4) - Existe uma relação interactiva o que concorre para a melhoria da acção e reflexão pedagógica. Os 4 elementos concorrem para qualidade de ensino.
- 5) - Estes elementos estão todos intimamente relacionados no contexto da prática pedagógica e se não foram bem coordenadas não favorecem a qualidade de mesma.
- 6) - Prática pedagógica é mais abrangente. Os outros elementos são menos abrangentes e mais específicos. A prática pedagógica é uma área que contempla todos os outros.
- 7) - Têm relação intrínseca e de complementaridade. Coabitam-se e dão consistência à prática pedagógica.
- 8) - Bastante estreita. São todos elementos fundamentais para que a formação seja sólida.
- 9) - Neste contexto os elementos são dependentes um do outro. Creio que a prática deve ter todos estes elementos para ser prática;
- 10) - Essas expressões estão intimamente relacionadas, na medida em que não é possível separar uma coisa da outra.
- 11) - Enquanto acto, a prática pedagógica carrece ser supervisionada (observada e reflectida) para consciencializar os formandos das dificuldades sentidas e propor melhorias;
- 12) - Há uma relação pedagógica, profissional e afectiva;
- 13) - É uma relação dialéctica que conduz ao cerne da aprendizagem;
- 14) - A supervisão, a observação e a reflexão permitem melhorar a prática pedagógica;
- 15) - Há uma relação pedagógica, profissional e afectiva;
- 16) - Enquanto acto pedagógico, a prática pedagógica carrece supervisionada (observada e reflectida) para consciencializar os formandos das dificuldades sentidas e propor melhorias;
- 17) - É uma relação dialéctica que conduz ao cerne da aprendizagem;
- 18) - Entre os elementos indicados existe uma relação estreita por quanto, a prática pedagógica exige a supervisão, observação e reflexão para que o estagiário, partindo de uma base, possa ir evoluindo positivamente ao longo do seu estágio;
- 19) - Fazem parte de um todo;
- 20) - Existe uma interligação entre esses elementos. A supervisão acontece na avaliação/regulação da prática pedagógica. Supervisiona-se através da observação. A reflexão sobre o observado é necessária para a melhoria da prática pedagógica.

3 - Respostas da 3ª pergunta

- 1) - para mudarmos o que não foi bem em nossa prática e também reflectir e repensar o temos de mudar;
- 2) - Para que se possa esclarecer aspectos relacionados com a formação. Actividade pedagógica exige uma reflexão permanente;
- 3) - para ter a consciência do que fez. Para analisar aspectos negativos e positivos afim de melhorar dia após dia as actuações;
- 4) - para promover aprendizagem com eficácia ajustadas as reais necessidades dos alunos/aprendentes. Para corrigir erros cometidos e melhorar boas práticas;
- 5) - para identificar lacunas e encontrar soluções. Para ser crítico, para inovar e para crescer;
- 6) - para não se deixar acomodar e melhorar o que carece de melhoria. Permite reflectir-se sobre acção/interacção no espaço pedagógico e fora dele;
- 7) - um professor deve ter a noção e justificação de tudo aquilo que faz na sala de aula;
- 8) - para consciencializar e procurar novas vias estratégicas de melhoramento;
- 9) - ser reflexivo para desenvolver nos alunos algumas competências, como por exemplo: criar, dinamizar, estruturar situações e estimular as aprendizagens e a auto confiança nas capacidades individuais para aprender;
- 10) - para melhorar a prática pedagógica através de aprendizagem que se faz com os erros cometidos.
- 11) - Para analisar o processo e propor correcções;
- 12) - Para analisar as acções feitas - avaliar, tomar notas das anomalias e melhorar os aspectos menos bons;
- 13) - Para questionar, chegar a consensos e repensar a prática de sala de aula;
- 14) - Reflexão permite corrigir os erros corrigidos, contribuindo para melhorar a próxima actuação;
- 15) - para analisar as acções feitas - avaliar, tomar notas das anomalias e melhorar os aspectos menos bons;
- 16) - para analisar o processo e propor correcções;
- 17) - para questionar, chegar a consensos e repensar a prática de sala de aula;
- 18) - No nosso caso reflectimos sobre a planificação, a(s) aula(s) observada(s) o que inclui todos os elementos de uma aula(a metodologia, os recursos, a avaliação, a interacção professor/aluno, aluno/aluno, etc.);
- 19) - Ser-se reflexivo é necessário para a auto-avaliação e hetero-avaliação da prática pedagógica. A consciencialização da necessidade melhoria pode acontecer com a reflexão sobre o realizado;
- 20) - Satisfaz porque consegue-se acompanhar o aluno durante o período de estágio e na escola de formação através das reflexões conjuntas, há interacção com elementos extra-escola de formação e o contacto com a realidade escolar é profunda.

4 - Respostas da 4ª pergunta

- 1) - o que foi bom nas aulas, o que precisa melhorar (as falhas), o que mudar para a próxima vez;
- 2) - a metodologia utilizada, os conteúdos e também a linguagem. Acrescente--se a postura dos professores estagiários;

- 3) - os métodos utilizados, os planos de aula e suas componentes, as acções em si;
- 4) - as competências demonstradas pelo estagiário, os procedimentos para o cumprimento dos objectivos; a adequação das estratégias;
- 5) - como reflectir sobre as experiências da prática, como interligar os conhecimentos adquiridos na investigação com a reflexão educativa. Corrigir lacunas práticas?
- 6) - a actuação, as interacções estagiário/alunos, alunos/aluno colegas, os aspectos positivos e os a melhorar;
- 7) - actuações do professor, as reacções dos alunos, a planificação dos conteúdos;
- 8) - domínio científico, pedagógico, comportamental;
- 9) - reflectir sobre a estrutura do plano, as partes constituintes do mesmo, a actuação do estagiário, a aprendizagem por parte dos alunos e aplicabilidade futura do plano;
- 10) - forma de estar e actuar na sala de aula, relação pedagógica com os alunos, forma de cativar os alunos e levá-los a desenvolver auto-aprendizagens, domínio dos conteúdos científicos.
- 11) - Planificação e desempenho (motivação, desenvolvimento e avaliação);
- 12) - Desenvolvimento do estagiário, postura, (saber ser/estar) relação com os alunos;
- 13) - Objectivos traçados, conteúdos, estratégias e a respectiva análise para verificar até que ponto foram postos em prática;
- 14) - Nas sessões de reflexões são analisados os pontos fracos e pontos fortes apresentando sugestões para superar os pontos fracos,
- 15) - Desempenho do estagiário, postura, saber ser e saber estar; relação com os alunos
- 16) - Planificação e desempenho (motivação, desenvolvimento e avaliação);
- 17) - Objectivos traçados, conteúdos, estratégias e a respectiva análise para verificar até que ponto foram postos em prática;
- 18) - Nas sessões de reflexão que tenho com os meus alunos, debruçamos sobre o Plano de aula, organização prática da aula no que concerne a metodologia, estratégias, precisão de linguagem e rigor científico dos conteúdos;
- 19) - Planificação, desempenho (domínio da matéria, linguagem, relação com os alunos, postura, etc) e avaliação;
- 20) - No nosso caso reflectimos sobre a planificação, a(s) aula(s) observada(s) o que inclui todos os elementos de uma aula(a metodologia, os recursos, a avaliação, a interacção professor/aluno, aluno/aluno, etc.);

5 - Respostas da 5ª pergunta

- 1) - sim. Porque o professor vai ao terreno para contactar a teoria dada em sala de aula;
- 2) - não. A prática pedagógica deveria contemplar aspectos como aulas em turmas compostas, pois, é urgente para o futuro que se desenha;
- 3) - sim. Porém, em parte, uma vez que, sobretudo, na prática do terreno o orientador e o metodólogo estão longede se encontrarem;
- 4) - não satisfaz. Não sinto-me a vontade para supervisionar em todas as áreas do ensino básico. Não sou generalista. Prefiro supervisionar apenas na minha área de formação
- 5) - não e já tenho manifestado essa opinião. Sou a favor de um modelo que trabalhe com metodólogos especialistas (ex.: quem analise uma aula de matemática será um professor com formação específica em didáctica da matemática;

- 6) - de alguma forma, pois os modelos não passam disso e não sendo rígidos permitem flexibilização. O modelo, a meu ver, erve acima de tudo, dar ideia de organização. Todavia;
- 7) - sim. A organização dos cursos não permite outra organização, isto devido, ao período de funcionamento;
- 8) - não totalmente porque os resultados seriam melhores se houvesse mais tempo para o metodólogo assistir aulas;
- 9) - até certo ponto sim. Ficaria mais satisfeito se num único núcleo de estágio pudéssemos ter vários metodólogos, cada um de uma área disciplinar;
- 10) - Sim. Porque os formandos tem oportunidade de, em simultâneo, fazer a ligação teoria e prática, o metodólogo tem oportunidade de rever estratégias de abordagem.
- 11) - Não. Porque não encaixa com a parte curricular. Os alunos ficam sobrecarregados com com excesso de trabalho;
- 12) - Sim. Porque está adaptada às necessidades e o contexto do país;
- 13) - Sim. Porque está estruturada de forma a dar ao formando directrizes para a sua vida profissional;
- 14) - Creio que o modelo organizacional de prática pedagógica adoptada pela nossa escola é satisfatório porque o estágio tem funcionado eficientemente;
- 15) - Sim. Porque está adaptada as necessidades e o contexto do país;
- 16) - Não porque não encaixa com a parte curricular. Os alunos ficam sobrecarregados com o excesso de trabalho;
- 17) - Sim. Porque está estruturada de forma a dar os formandos directrizes para a sua vida profissional;
- 18) - O modelo satisfaz-me em parte. Por um lado, o envolvimento e dedicação dos estagiários determinam o sucesso ou o insucesso do estágio. Por outro lado, o tempo destinado ao estágio considero insuficiente e, o facto dos estagiários trabalharem em regime de mono-docência, condicion- o;
- 19) - Sim, em certa medida. É necessário, a meu ver, mais tempo de contacto orientador, metodólogo/estagiário;
- 20) - Satisfaz porque consegue-se acompanhar o aluno durante o período de estágio e na escola de formação através das reflexões conjuntas, há interacção com elementos extra-escola de formação e o contacto com a realidade escolar é profunda. trabalho dos metodólogos que normalmente são formados numa área específica de conhecimento.

6 – Respostas da 6ª pergunta

- 1) - Sim. Porque a prática como elemento chave da formação tem uma carga horária superior a todas as outras disciplinas curriculares;
- 2) - Concordo. Porque os alunos passam pelas três fases, em classes diferentes durante um período de vários meses.
- 3) - E inadequada, deveria haver mais tempo dedicado a essa actividade, os alunos precisam de mais tempo na sala de aula para consolidarem os seus conhecimentos;
- 4) - Sim. Reflecte a realidade da escola;
- 5) - Sim. A carga horária definida para os estagiários é suficiente. Para os metodólogos também satisfaz;
- 6) - Não. A carga horária é reduzida e o horário de professores e alunos não permite tempo para encontros extra-aulas;

- 7) - Com a duração estou de acordo, mas devia ocorrer em outros moldes, só prática pedagógica o que permitiria mais tempo para investigação e preparação dessa própria prática;
- 8) - Sim. O tempo destinado a PRE permite a concretização dos objectivos preconizados;
- 9) - Em termos lectivos sim, mas a leccionação de cadeiras ao longo do período do estágio atrapalha um pouco;
- 10) - Não. Por exemplo, o curso inicial, no momento do estágio não devia ter aulas, porque ficam sobrecarregados;
- 11) - Em termos de prática, isto é, actividades lectivas, a carga horária satisfaz, mas, relativamente ao momento pós actuação o tempo é insuficiente por falta de disponibilidade tanto do metodólogo como do estagiário;
- 12) - Sim tem uma carga suficiente ou boa em todos os cursos, sendo ela (disciplina) a base dos cursos existentes
- 13) - Não. o curso inicial não devia ter aulas no momento do estágio, pois, ficam sobrecarregados;
- 14) - Os estagiários que trabalham connosco, no final do estágio, estavam bem desenvolvidos, aptos para a tarefa docente;
- 15) - A carga horária não é a mais adequada mas é o que se prende com o currículo do I.P.;
- 16) - Sim. Porque os alunos têm mais tempo para consolidarem sozinhos, mais tarde são acompanhados pelos metodólogos;
- 17) - Sim porque está de acordo com as diversas disciplinas e as necessidades dos formandos;
- 18) - A carga horária é grande e suficiente para desenvolver a prática pedagógica pelas características que apresenta. O aluno necessita de supervisão no terreno e de momentos de reflexão e planificação na escola com os supervisores;
- 19) - Sim, porque os alunos dispõem de mais tempo, tendo em conta a natureza dos cursos (inicial, contínuo);
- 20) - Não é de toda adequada. Contudo, atendendo ao modelo da formação, até provar-se o contrário, é o que se pode fazer;

7 – Respostas da 7ª pergunta

- 1) - Os que nunca trabalharam precisam de tempo para fazer uma preparação mais profunda por ter a primeira vez que confrontam com certas temas.
- 2) - Muitas vezes não, devido a falta de experiencia, o tempo de preparar aulas e falta de meios para compra de materiais.
- 3) - Nem sempre.
- 4) - Em parte sim. Naturalmente que nem todos têm a mesma destreza e capacidade para o efeito.
- 5) - Sim. Nas aulas que assisti, não demonstraram dificuldades nos conteúdos científicos.
- 6) - De forma alguma.
- 7) - Nem sempre. As orientadoras, ao meu ver, dão aos estagiários conteúdos mais complicadas para elas próprias e por vezes, com critérios pouco claros.
- 8) - Sim.
- 9) - Só tenho experiencias com professores estagiários que leccionam nas suas próprias turmas.

- 10)- Nem sempre, porque o tempo que lhes é destinado à aprendizagem dos conteúdos na escola de formação é muito insuficiente.
- 11) - Nem sempre, mas existem pessoas que lhes orientam;
- 12) - Não. Há um certo deficit ao nível dos conteúdos científicos;
- 13) - Há quem domina, outros pesquisam, mas alguns mostram falhas;
- 14) - Nem todos os estagiários dominam os conteúdos que lhes são distribuídos pelas professoras orientadoras,
- 15) - não, há um certo deficit ao nível dos conteúdos científicos,
- 16) - nem sempre, mas existem pessoas que lhes orientam,
- 17) - Há quem domina, outros pesquisam. Mas alguns mostram falhas
- 18) - Em alguns casos não, geral sim;
- 19) - Na sua maioria dominam. Quando não dominam existem momentos de planificação para isso;
- 20) - Diria que os estagiários dominam razoavelmente os conteúdos das diferentes áreas do plano curricular do ensino básico. Contudo há certas áreas que denotam grandes dificuldades, por não se sentirem a vontade enquanto alunos.

8 – Respostas da 8ª pergunta

- 1) - Em regra língua portuguesa e aspectos pedagógicos.
- 2) - Nomeadamente a matemática (nas classes 5ª classe e 6ª classe), muitas vezes alguns conteúdos são difíceis.
- 3) - A linguagem é um aspecto que lhes apresenta grandes dificuldades. A metodologia é também um desafio a considerar.
- 4) - É difícil ter-se essa resposta.
- 5) - Planificação de aulas (definição de objectivos, gestão de tempo). Área disciplinar é de ciências integradas e expressões plástica e musical.
- 6) - Língua portuguesa e expressões.
- 7) - penso que maior dificuldade reside no uso/domínio da comunicação – a língua de trabalho e ensino oferece muitas dificuldades aos estagiários:
- 8) - gestão de tempo e aplicação de estratégias diversificadas;
- 9) - aspectos técnicos e de correcção na comunicação;
- 10) - língua portuguesa e matemática.
- 11) - Nas áreas das expressões;
- 12) - Nas áreas da língua portuguesa e matemática;
- 13) - Na língua portuguesa;
- 14) - Língua portuguesa e matemática;
- 15) - Expressão musical, plástica e língua portuguesa;
- 16) - Nas expressões;
- 17) - língua portuguesa;
- 18) - Não respondeu
- 19) - De uma forma geral, têm maiores dificuldades em língua portuguesa e matemática
- 20) - Não sou professor destas áreas, mas parece-me que os estagiários revelam maiores dificuldades em L. Portuguesa e Matemática.

9 – Respostas da 9ª pergunta

- 1) - Com certeza para o caso dos aspectos pedagógicos e dificilmente no caso da língua que exige uma prática corrente em termos de aprendizagem;

- 2) - Muitas vezes tenho que pedir os colegas da disciplina para intervir nas dificuldades;
- 3) - Não. São precisos mais empenho e dedicação por parte dos formandos;
- 4) - Pelo menos faço tudo o que estiver ao meu alcance para fazê-los melhorar;
- 5) - Em parte. Os estagiários têm grandes dificuldades na definição de objectivos devido a não leccionação da didáctica geral;
- 6) - Não. Não tenho o tempo necessário para dispensar aos meus estagiários, nem eles para estudo e pesquisa;
- 7) - Umhas vezes sim, outras vezes não imediatamente por serem problemas estruturais (por exemplo: o uso adequado da língua);
- 8) - Em parte. O supervisor tem a tarefa de levar os formandos a tomar consciência das suas lacunas e sua superação depende do esforço pessoal de cada formando. Dentro das minhas possibilidades tenho feito o possível para que tais dificuldades sejam dificuldades;
- 9) - Em certa medida sim, mas não como gostaria que fosse;
- 10) - até certo ponto sim, mas as dificuldades que advém da falta de base (pré-requisitos) e o tempo disponível não ajudam, o que dificulta a superação na totalidade das dificuldades.
- 11) - Sim, nas minhas tarefas de supervisão eu consegui ajudá-los a superar algumas dificuldades mas, nem todas;
- 12) - Umhas vezes sim , outras vezes não;
- 13) - Acho que sim, trabalho para a sua superação;
- 14) - Tenho conseguido em parte;
- 15) - Tenho sugerido algumas estratégias para trabalhar esses conteúdos;
- 16) - Na medida do possível, tentamos superar, mas temos a consciência que o tempo é muito reduzido;
- 17) - Penso que sim, esforço-me para tal;
- 18) - Sendo eu da área de matemática, tenho recorrido aos meus colegas das outras áreas para ajudar os estagiários a superarem as dificuldades nas suas áreas específicas;
- 19) - Como disse não sou da área, procuro, dentro das minhas capacidades dar o meu contributo;
- 20) - Em qualquer área a maior dificuldade tem a ver com a planificação.