



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DE ALUNOS-FUTUROS PROFESSORES DO CURSO DO  
2º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA III REALIZADA EM ESCOLAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

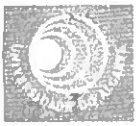
TESE DE MESTRADO

JOAQUIM MATIAS PASTAGAL DO ARCO

ORIENTADOR: PROF.<sup>a</sup> DOUTORA MARIA ISABEL CRUZ

1998





UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS / ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCAÇÃO

Concepções de Alunos-Futuros Professores do Curso do 2º Ciclo do  
Ensino Básico sobre a Prática Pedagógica III realizada em Escolas do  
1º Ciclo do Ensino Básico

TESE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO

JOAQUIM MATIAS PASTAGAL DO ARCO

Orientador: PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL CRUZ

1998

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

25/3/99	25969
371.13	
ARE * Com	

↑

## AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é dirigido aos alunos-futuros professores do curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve que, no ano lectivo de 1995/96, realizaram a Prática Pedagógica III.

Os meus agradecimentos vão também para a minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cruz, cujos ensinamentos se revelaram determinantes para a concretização deste Estudo.

À Escola Superior de Educação pela dispensa de serviço que me concedeu durante um semestre, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PRODEP), que contribuiu para a concretização, em tempo, deste Estudo.

À Dr<sup>a</sup> Carla Cruz, ao Dr. Manuel Vargas, aos meus colegas e amigos cuja colaboração e ajuda contribuíram para a realização deste Estudo. A todos expresso a minha gratidão.



## RESUMO

Face à falta de informação sobre a problemática da formação pedagógica, na sua vertente prática, no que diz respeito à realização da prática pedagógica em escolas do 1º ciclo do ensino básico pelos alunos do terceiro ano do curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, desenvolveu-se um Estudo acerca das representações dos alunos-futuros professores sobre a experiência vivenciada ao longo deste contexto formativo - A Prática Pedagógica III.

Com este Estudo pretendeu analisar-se e comparar qualitativamente e quantitativamente os resultados das opiniões dos sujeitos inquiridos, recolhidos em dois momentos diferentes, durante e após a realização da Prática Pedagógica III, nomeadamente, no referente à organização da Prática, natureza do processo supervisivo, implicações da prática pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor.

No sentido de adequar a investigação aos objectivos do Estudo, procurou captar-se o significado que a Prática Pedagógica III teve para os alunos-futuros professores intervenientes, pelo que utilizou-se como instrumento de recolha de dados o questionário, por parecer a técnica mais adequada aos objectivos definidos pela possibilidade de conjugar as análises qualitativas com as análises quantitativas.

Os resultados do Estudo revelaram que, apesar dos indicadores negativos assinalados na dimensão institucional, a maioria dos inquiridos considerou, tendo em vista a profissão futura, significativa a experiência realizada por proporcionar o contacto com a realidade educativa, e que as aprendizagens resultantes da relação estabelecida com as crianças, na sala de aula, constituíram uma etapa importante na sua formação. Por outro lado, este envolvimento com os alunos do 1º ciclo do ensino básico parece ter suscitado um conjunto de motivações, que se projectam no futuro profissional de uma parte dos sujeitos inquiridos, em termos de uma possível opção profissional por este nível de ensino.



## ABSTRACT

Due to the lack of information about the practical component of teacher training as to the teaching practice in primary schools by third year students from the initial teacher training course (lower secondary level) in the School of Education / University of Algarve, a study was designed based on these student teachers' experiences throughout their training-Teaching Practice III.

The aim of this study was to make a qualitative and quantitative analysis and comparison of the results of the opinions of the subjects (student teachers) surveyed and collected in two different stages, during and after Teaching Practice III. There was also a focus on the organization of the teaching practice, the nature of the supervision process, the teaching practice's implications on the personal and professional development of the student teachers.

In order to adapt the research to the aims of the study, an attempt was made to find out how meaningful Teaching Practice III was for the student teachers. A questionnaire was used as an instrument to collect data. It seemed to be the most appropriate instrument for making both a qualitative and quantitative analysis.

The results of the study showed that despite the negative indicators pointed out in the institutional dimension, most of the student teachers bearing in mind their future profession, considered the experience to be meaningful for it enabled them to come in close contact with an educational reality. They also added that the learning that took place as a result of the relationship established with the children in the classroom had been an important stage in their training. On the other hand, the fact that these student teachers became involved with the primary school students, seemed to have given them much motivation. This motivation has been projected into the future careers of some of the subjects (student teachers), in terms of them making a professional option for this level of teaching.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vii
LISTA DOS QUADROS.....	xi
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUÇÃO.....	1
1. Apresentação .....	1
2. Razões do Estudo .....	3
3. Importância do Estudo.....	5
4. Objectivos do estudo.....	6
CAPÍTULO II .....	9
REVISÃO DA LITERATURA.....	9
1. Perspectivas de Formação Inicial de Professores .....	9
1.1 A Perspectiva de Zeichner .....	17
1.2. Modelo de Zimpher e Howey .....	19
1.3. A Abordagem de Formosinho sobre Modelos de Formação de Professores	21
2. A Prática Pedagógica no Âmbito da Formação Inicial de Professores .....	24

2.1. Implicações da Prática Pedagógica no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Aluno-Futuro Professor.....	33
2.2 Representação Social e Prática Pedagógica.....	41
2.3. As Representações e a Elaboração da Identidade Profissional do Aluno-Futuro Professor .....	44
3. A Supervisão no Contexto da Formação Inicial de Professores.....	46
3.1. Supervisão: Três Orientações Possíveis .....	48
3.2. Supervisão da Prática Pedagógica .....	56
CAPÍTULO III.....	73
METODOLOGIA .....	73
1. Contexto da Investigação .....	73
1.1. O Professor Acompanhante.....	77
1.2. O Professor Cooperante .....	78
1.3. O Aluno-Futuro Professor.....	79
1.4. O Processo Ensino/Aprendizagem.....	80
1.5. A Avaliação da Prática Pedagógica III.....	83
2. Orientações Metodológicas do Estudo .....	85
3. Delineamento do Estudo .....	87
CAPÍTULO IV.....	99
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	99
1.1. Dimensão Institucional .....	101
1.2. Dimensão Pessoal e Profissional .....	102

1.3. Dimensão Educativa.....	106
2. Representações e Vivências mais Significativas .....	108
2.1. Imagens Positivas da Prática Pedagógica III .....	110
2.2. Imagens Negativas da Prática Pedagógica III.....	122
3. Pensar a Prática Pedagógica III: Três Eixos Principais.....	135
3.1. Para uma Análise da Natureza da P.P.III .....	135
3.2. Do Confronto com a Prática Pedagógica à Natureza do Processo Supervisivo .....	145
3.3. Valor atribuído à Gestão e Dinamização do Processo Educativo.....	158
4. Grau de Satisfação/Insatisfação manifestado pelos Alunos-Futuros	
Professores .....	169
4.1. Motivos de Muita Satisfação .....	170
4.2. Motivos de Relativa Satisfação.....	176
4.3. Motivos de Relativa Insatisfação .....	182
CAPÍTULO V.....	205
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	205
1. Considerações Gerais.....	205
2. Representações sobre o Significado da Prática Pedagógica III.....	206
2. 1. Aspectos Positivos mais evidenciados pelos Alunos-Futuros	
Professores .....	209
2.2. Aspectos Negativos mais evidenciados pelos Alunos-Futuros	
Professores .....	223

CAPÍTULO VI.....	247
CONCLUSÃO .....	247
BIBLIOGRAFIA.....	251
ANEXOS .....	273

## LISTA DOS QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Número de Alunos-Futuros Professores inscritos na Prática Pedagógica III e número de Alunos-Futuros Professores que responderam ao 1º Questionário	92
<b>QUADRO 2</b>	Distribuição da Amostra por Variantes de Ensino	93
<b>QUADRO 3</b>	Análise comparativa do número de Respondentes nos dois momentos do Estudo	95
<b>QUADRO 4</b>	Distribuição de frequências e percentagens por categoria relativamente ao significado da Prática Pedagógica III	99
<b>QUADRO 5</b>	Distribuição do número de indicadores por categoria relativamente ao significado da Prática Pedagógica III	100
<b>QUADRO 6</b>	Dimensão Institucional: Distribuição de frequências e percentagens por indicador relativamente ao significado da Prática Pedagógica III	101
<b>QUADRO 7</b>	Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências e percentagens por indicador relativamente ao significado da Prática Pedagógica III	103
<b>QUADRO 8</b>	Dimensão Educativa: Distribuição de frequências e percentagens por indicador relativamente ao significado da Prática Pedagógica III	107
<b>QUADRO 9</b>	Valores percentuais apresentados por categoria relativamente aos resultados obtidos nas frases por completar	109

<b>QUADRO 10</b> Imagens Positivas da Prática Pedagógica III: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	111
<b>QUADRO 11</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III	112
<b>QUADRO 12</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III	118
<b>QUADRO 13</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III	120
<b>QUADRO 14</b> Imagens Negativas da Prática Pedagógica III: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	123
<b>QUADRO 15</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens negativas da P.P.III	125
<b>QUADRO 16</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens negativas da P.P.III	130
<b>QUADRO 17</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens negativas da P.P.III	133
<b>QUADRO 18</b> Afirmções formuladas positivamente	135
<b>QUADRO 19</b> Grau de Concordância/Discordância às Afirmções sobre a P.P.III relativamente ao 1º momento do Estudo	138
<b>QUADRO 20</b> Grau de Concordância/Discordância às Afirmções sobre a P.P.III relativamente ao 2º momento do Estudo	139

<b>QUADRO 21</b> Afirmações formuladas negativamente	141
<b>QUADRO 22</b> Coeficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos às Afirmações sobre a P.P.III	142
<b>QUADRO 23</b> Valores de <b>t</b> mais elevados registados na interacção entre Afirmações sobre a P.P.III	145
<b>QUADRO 24</b> Média e Desvio Padrão dos Aspectos categorizados na Dimensão Institucional e na Dimensão Pessoal e Profissional	147
<b>QUADRO 25</b> Grau de Positividade/Negatividade atribuído no 1º momento do Estudo a Aspectos da P.P.III	149
<b>QUADRO 26</b> Coeficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos a Aspectos da P.P.III	150
<b>QUADRO 27</b> Valores de <b>t</b> mais elevados registados na interacção entre Aspectos da P.P.III	152
<b>QUADRO 28</b> Grau de Positividade/Negatividade atribuído no 2º momento do Estudo a Aspectos da P.P.III	153
<b>QUADRO 29</b> Média registada por Dimensão relativamente à Gestão e Dinamização do processo Educativo	158
<b>QUADRO 30</b> Valor atribuído no 1º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Relacionamento	159
<b>QUADRO 31</b> Coeficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos à Dimensão Relacionamento	160
<b>QUADRO 32</b> Valor atribuído no 1º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem	161

<b>QUADRO 33</b> Coeficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem	162
<b>QUADRO 34</b> Valores de <i>t</i> mais elevados registados na interacção entre itens relativos à Dimensão Relacionamento e à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem	163
<b>QUADRO 35</b> Valor atribuído no 2º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Relacionamento	164
<b>QUADRO 36</b> Valor atribuído no 2º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem	165
<b>QUADRO 37</b> Sentimentos manifestados relativamente à realização da Prática Pedagógica III	170
<b>QUADRO 38</b> Sentimentos de Muita Satisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	171
<b>QUADRO 39</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Muita Satisfação	172
<b>QUADRO 40</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Muita Satisfação	174
<b>QUADRO 41</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Muita Satisfação	175

<b>QUADRO 42</b> Sentimentos de Relativa Satisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	176
<b>QUADRO 43</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Satisfação	178
<b>QUADRO 44</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Satisfação	180
<b>QUADRO 45</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Satisfação	181
<b>QUADRO 46</b> Sentimentos de Relativa Insatisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	183
<b>QUADRO 47</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Insatisfação	184
<b>QUADRO 48</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Insatisfação	186
<b>QUADRO 49</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Insatisfação	187
<b>QUADRO 50</b> Sentimentos de Muita Insatisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria	188

<b>QUADRO 51</b> Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Muita Insatisfação	189
<b>QUADRO 52</b> Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Muita Insatisfação	190
<b>QUADRO 53</b> Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de Relativa Insatisfação	191
<b>QUADRO 54</b> Para melhorar a Prática Pedagógica III: Distribuição de frequências e valores percentuais por indicador	193
<b>QUADRO 55</b> Intenções de Opção pelo 1º Ciclo do Ensino Básico: Distribuição de frequências e valores percentuais	198
<b>QUADRO 56</b> Distribuição de frequências por indicador relativamente à possibilidade de opção pelo 1º ciclo	199
<b>QUADRO 57</b> Motivos porque talvez equacionem a possibilidade de opção pelo 1º Ciclo: Distribuição de frequências por indicador	202
<b>QUADRO 58</b> Distribuição de frequências por indicador relativamente à possibilidade de opção pelo 1º ciclo	203

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### 1. Apresentação

Qualquer processo de formação inicial de professores merece ser periodicamente repensado em função da evolução das condições de trabalho nas escolas, do desenvolvimento de saberes, das mudanças operadas ao nível dos contextos educativos. Os estudos sobre a formação inicial de professores têm conhecido o seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos da América, onde autores como Thies-Sprinthall (1980), (1984); Zeichner (1980), (1984), (1993); Zeichner e Tabachnick (1981); Erdman (1983); Zimpher e Howey (1987), defendem a existência de uma investigação sólida que permita reestruturar os programas de formação inicial de professores, com destaque para a componente de prática pedagógica, de modo a proporcionar aos alunos-futuros professores uma preparação mais sistemática ao nível dos conhecimentos e das estratégias das tomadas de decisão.

Ao reflectir criticamente sobre o pensamento de Schön, Alarcão (1996) refere que os cursos de formação inicial de professores devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática, uma vez que esta componente curricular não pode ser considerada um aspecto menos importante na formação inicial de professores, devendo os formadores ser escolhidos entre os melhores elementos do corpo docente. Como refere Oliveira (1996), ao analisar a situação existente na formação inicial de professores, em Portugal, deparam-se inúmeros problemas relativamente aos currículos, às dificuldades de articulação teoria-prática e ainda a insuficiente preparação dos alunos-futuros professores para o desempenho das suas práticas face às realidades da própria escola.

No actual quadro institucional da formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico, as escolas superiores de educação são entendidas como a peça principal (Souta, 1995). No entanto, se pouco se sabe sobre a formação inicial de

professores nas escolas superiores de educação, nada ou quase nada se sabe sobre a prática pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Apesar do papel atribuído à prática pedagógica, no sentido de ser considerada uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, por permitir aos alunos-futuros professores a oportunidade de integrar, explorar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação teórica (Karmos & Jacko, 1977), a pesquisa sobre esta problemática é ainda muito reduzida, sabendo-se muito pouco sobre o que sucede durante este processo formativo (Simões, 1994). No entender de Alarcão (1996) a Prática Pedagógica, considerada a parente pobre de todas as disciplinas, é uma actividade que, apesar da importância que assume para o aluno-futuro professor, não merece igual reconhecimento por parte dos docentes universitários dada a falta de prestígio com que é vista. Segundo a autora, este não reconhecimento traduz-se na demissão dos professores da instituição superior de formação em ajudar o aluno-futuro professor a relacionar teoria e prática, no sentido de os levar a aplicar o saber teórico para resolver problemas práticos.

No âmbito da Prática Pedagógica reconhece-se como factor de sucesso na formação inicial de professores a estreita interacção entre as escolas superiores de educação e as escolas do ensino básico onde ocorre o processo de prática pedagógica. Esta articulação, que tem conhecido um crescimento significativo nos anos mais recentes, está longe de satisfazer as reais necessidades de formação dos alunos-futuros professores, precisando de ser aprofundada e, nalguns casos, reformulada no sentido de anular o desfasamento entre princípios preconizados e as práticas que efectivamente estão implementadas (Souta, 1995).

Na verdade, parece haver diferentes discursos sobre o processo de formação do aluno-futuro professor em situação de prática pedagógica, que decorre de diferentes percepções e de diferentes posicionamentos sobre o que é formar adultos que se preparam para funções docentes. Na maior parte desses discursos, o processo formativo é sempre visto do lado de lá, ou seja, os alunos-futuros professores, embora considerados sujeitos activos com interesses e expectativas, continuam a ser considerados como objectos de uma formação e não como sujeitos da sua própria formação.

Ao nível da disciplina de Prática Pedagógica, Ralha-Simões (1995) refere que, se ignorarmos aspectos essenciais experienciados pelos alunos-futuros professores, se não tomarmos em consideração o que os sujeitos em formação pensam, esperam,

---

valorizam e desvalorizam relativamente ao processo em que estão envolvidos, as possibilidades de um impacto significativo da experiência formativa no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor são muito duvidosas. Nesta perspectiva, é urgente interrogarmo-nos sobre o processo formativo dos alunos-futuros professores em situação de prática pedagógica, sobre a matriz organizacional da instituição superior de formação que a proporciona, sem perder de vista o significado pessoal atribuído pelos sujeitos às experiências vivenciadas e à forma como as integram na sua personalidade influenciados por múltiplas dimensões de ordem cognitiva, afectiva, simbólica e ideológica (Santiago, 1990).

As teorias científicas adquiridas durante a formação teórica constituem uma parte das representações construídas pelo aluno-futuro professor. As diversas situações experienciadas durante a prática pedagógica, a partilha durante um semestre de uma cultura profissional característica da realidade educativa do 1º ciclo do ensino básico, as reflexões com colegas e professores cooperantes e professores acompanhantes, a relação com as crianças, são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações. Na preparação para uma profissão tão complexa como a docência, uma vez que não é possível o aluno-futuro professor limitar-se unicamente aos conhecimentos teóricos, todas as representações e todos os esquemas pertinentes em situação profissional merecem um cuidado particular na sua construção durante a formação inicial (Perrenoud, 1993).

## **2. Razões do Estudo**

Num momento de mudanças estruturais nos currículos dos cursos de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico, parece útil reflectir o papel da Prática Pedagógica III em termos do desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, uma vez que o processo de prática pedagógica deve ser, segundo Schön (cit. por Alarcão, 1996), o núcleo central à volta do qual se desenvolve o currículo académico. É com base nesta perspectiva que o presente Estudo se inscreve, face a um contexto que remete para diversas questões relativas à organização e funcionamento da disciplina de Prática Pedagógica, na tentativa de conhecer os significados atribuídos pelo aluno-futuro professor às experiências vivenciadas e a visão que construiu desta etapa do curso. Para compreender a forma como o processo de prática pedagógica

evoluiu, na perspectiva dos sujeitos em formação, analisaram-se os diversos aspectos e fenómenos que nela interagiram.

Partindo do pressuposto que a definição de princípios orientadores que sustentam a organização e funcionamento da disciplina de Prática Pedagógica III se realiza com base numa reflexão assente no conhecimento da realidade que enforma o respectivo processo formativo, a realização de um Estudo que permita identificar problemas e constrangimentos, conhecer aspectos positivos e negativos, avaliar a importância atribuída pelos indivíduos em formação a determinados parâmetros, pode traduzir um desejo de se ultrapassar uma determinada situação em direcção a uma Prática Pedagógica III mais funcional e adequada às necessidades de formação dos alunos-futuros professores. Por isso, parece fundamental questionar os principais protagonistas do processo de formação, conhecer as suas representações, através da forma como lêem a realidade que é a Prática Pedagógica III, o valor que atribuem aos diversos elementos que caracterizam os contextos formativos, para deste modo se poder inventariar os aspectos mais significativos, hierarquizando problemas e analisando os motivos conducentes a sentimentos de satisfação e insatisfação.

A realização da Prática Pedagógica III merece da parte dos alunos-futuros professores, que são quem melhor conhece o processo porque o vivencia de uma forma muito particular, algumas reacções, atitudes, concepções, constructos pessoais que parece importante conhecer. Kelly (1955 cit. por Pacheco, 1995) refere que cada pessoa age de acordo com um modelo representacional do mundo que ela elabora, conferindo-lhe um modo singular de representar a realidade e de a explicar. Assim, o modo como cada aluno-futuro professor descodifica a realidade vivenciada, mediante uma apreensão perceptiva muito particular, depende do seu sistema de representações (Ralha-Simões, 1995).

Nesta óptica, parece importante conhecer as representações dos alunos-futuros professores sobre a Prática Pedagógica III, pois, a sua importância é de tal ordem que, segundo elas se formam de um modo ou de outro, podem condicionar por inteiro, no sentido positivo ou no negativo, todo o processo de formação do aluno-futuro professor com consequências evidentes na aprendizagem das crianças, na sala de aula onde decorre a prática pedagógica.

Por conseguinte, trazer a problemática da Prática Pedagógica III para um Estudo desta natureza equivale a uma tentativa de clarificar um fenómeno pouco investigado e pouco conhecido em Portugal, como são as representações construídas

---

pelos alunos-futuros professores do curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico sobre uma experiência de prática pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico.

### 3. Importância do Estudo

Cada aluno-futuro professor é portador de um conjunto de experiências que são a origem e o fundamento das representações de si próprio, dos outros, dos factores de formação com os quais se encontra em relação e sobre os quais emite juízos de valor (Pinho, 1993). As representações que os alunos-futuros professores constroem sobre a Prática Pedagógica III parecem consistir numa estrutura de opiniões, num além da percepção, num imaginário colectivo balbuciado colectivamente (Leyens, 1985).

Devido a factores de vária ordem que se prendem com o estilo do professor cooperante, a dinâmica da sala de aula, o modelo de supervisão, entre outras variáveis, o aluno-futuro professor constrói uma imagem sobre a Prática Pedagógica III que varia de futuro professor para futuro professor. Como refere Pinho (1993), através da formação dessas representações o aluno-futuro professor expressa uma certa opinião que é, obviamente, um processo e/ou produto da sua elaboração mental e que parece desempenhar um papel fundamental para o conhecimento de si próprio, dos outros, das coisas e dos acontecimentos.

Assim, este Estudo acerca das representações do aluno-futuro professor sobre a Prática Pedagógica III, pretende contribuir para a reflexão sobre um domínio que urge aprofundar o conhecimento - o desenvolvimento da investigação no campo da formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico do curso de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Por outro lado, trata-se de fazer uma investigação no terreno da própria actividade profissional em que se está envolvido. Como professor acompanhante da prática pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico, o trabalho de supervisão está vinculado a um contexto que interessa conhecer o melhor possível, pois uma atitude investigativa parece ser a melhor via para compreender e procurar gerar alterações qualitativas concretas ao nível da organização e supervisão de práticas futuras. Uma investigação sobre a própria prática profissional estimula a reflexão e orienta a atenção para questões importantes decorrentes dessa prática (Pérez, 1990).

Para além de a investigação requalificar pessoalmente o investigador ao criar uma atmosfera de maior envolvimento, rigor e reflexão sobre o contexto em que decorre a formação, parece constituir um estudo importante para a qualificação da própria Prática Pedagógica. Nenhuma mudança poderá ocorrer na organização e supervisão da Prática Pedagógica III sem uma verdadeira implicação reflexiva dos supervisores que, semestre após semestre, vivem os problemas que lhes são colocados pelas práticas de supervisão, exactamente porque essas práticas constituem o espaço onde se geram estados de ansiedade, insegurança, realização de si, auto-confiança, satisfação, compreensão, apoio e onde as concepções e acções desenvolvidas são sujeitas, por vezes, a críticas, atitudes de descontentamento, manifestação de opiniões positivas e negativas por parte dos alunos-futuros professores, os principais sujeitos deste processo formativo.

#### **4. Objectivos do estudo**

O presente Estudo decorre no quadro da disciplina de Prática Pedagógica III do curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, e procura evidenciar os aspectos considerados mais relevantes pelos alunos-futuros professores relativamente à organização e funcionamento desta componente curricular. Orientado para a análise das opiniões produzidas sobre diferentes dimensões da Prática Pedagógica III, o Estudo vai centrar-se nas imagens construídas pelos alunos-futuros professores e, conseqüentemente, nas variáveis que interferiram no seu processo de formação e de mudança, assim como do entendimento que os inquiridos fazem desta etapa do curso de formação inicial.

Assim, este Estudo tem os seguintes objectivos:

1. Identificar as concepções dos alunos-futuros professores em relação à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica III, no início e no final do processo formativo;
2. Tomar consciência dos motivos de satisfação e insatisfação manifestados pelos alunos-futuros professores face à realização da Prática Pedagógica III
3. Saber o que pensam os alunos-futuros professores acerca dos efeitos da Prática Pedagógica III em termos do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4. Reflectir sobre os principais aspectos decorrentes do ciclo da supervisão e sua influência no desempenho do aluno-futuro professor em termos da sua intervenção educativa.



## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 1. Perspectivas de Formação Inicial de Professores

O debate em torno da formação de professores é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma educativa (Nóvoa, 1992). A escola é uma realidade pluridimensional, autónoma, descentralizada e aberta a todos os intervenientes no processo educativo (Formosinho, 1991) que afirma a sua identidade e se constitui como mais um elemento da realidade social, política, económica e cultural que a envolve e na qual se insere (Gonçalves, 1996).

A formação de professores, elemento chave para um ensino de qualidade, deve ser entendida como um processo que não consista na mera transmissão de soluções preconizadas por outros, mas, fundamentalmente, na estimulação dos professores em formação ao desenvolvimento de capacidades que lhes permita reflectir e propor soluções fundamentadas para os problemas com que se confrontam no dia a dia da realidade educativa (Freiman-Nemser, 1979).

A formação de professores não é um conceito unívoco, pois, as diferentes concepções de formação (Zeichner, 1983; Formosinho, 1986; Zympher e Howey, 1987; Patrício, 1990, entre outros) promovem diferentes imagens dos professores a formar, ou seja, o professor perspectivado como técnico, companheiro, facilitador de aprendizagens, agente de mudança, solucionador de problemas, investigador. A formação de professores pode ser perspectivada de modos muito diversos conforme as concepções e teorias que a fundamentam.

Nos últimos anos, a viragem verificada nos quadros conceptuais de análise desta problemática, tem produzido implicações no plano de formulação de princípios teóricos e no plano de construção de estratégias de acção no sentido de apresentar novos caminhos à formação de professores (Oliveira, e Santiago, 1991). Muitas das concepções de formação de professores, segundo Alarcão e Tavares (1987), contêm elementos úteis que permitem delinear uma nova matriz de Formação. Ao surgimento

dessa variedade de concepções e perspectivas não são alheios os meios sócio-culturais em que se configuram e realizam.

Barbosa (1991) refere que a controvérsia gerada em torno de três grandes modelos que se confrontam no terreno pedagógico projectam a formação de professores para um campo onde se cruzam e entrecruzam múltiplas interpretações:

- modelo mecanicista em que o processo educativo se reduz pura e simplesmente a uma actividade mecânica, a uma moldagem do educando pelo educador. Tudo depende do meio e da acção do professor, o indivíduo é apenas um produto das circunstâncias, de modo que nada depende do aluno uma vez que é elemento passivo no processo educativo;

- modelo inatista defende que o indivíduo não é um mero produto das circunstâncias uma vez que, ao nascer traz um reportório de conteúdos que determinarão a sua existência posterior. A acção do meio é, segundo este modelo, irrelevante e o processo educativo limitar-se-á a despertar no aluno aquilo que já existe em si no sentido de o levar a explorar as suas faculdades inatas;

- modelo construtivista, situado entre os modelos de cariz mecanicista e os modelos de cariz inatista assenta nas concepções piagetianas. Os modelos construtivistas defendem que o conhecimento é construído pela própria pessoa em formação através de um processo que envolve reflexão, investigação, acção, devendo, por isso, ser considerado temporário, passível de actualização e desenvolvimento. Nesta óptica, a formação de professores deve consistir na criação de condições que levem o futuro professor, através da assimilação, da adaptação, da invenção e da reflexão, a encontrar o caminho da sua auto-construção e do seu desenvolvimento.

Deste modo, cada vez se torna mais evidente que a formação deve tornar-se um processo de construção de conhecimento e de personalidade que conduza ao desenvolvimento de atitudes orientadas para uma participação crítica e consciente no contexto da realidade educativa (Tavares, e Moreira, 1990), mais do que um processo de ensinar alguém como ensinar. Nesta linha de pensamento, a formação de professores deve criar condições para que, ao invés de apresentar uma lista de métodos e estratégias de ensino aos alunos-futuros professores para que as usem na sua prática pedagógica, estes candidatos a professores se integrem num espaço onde possam questionar, levantar hipóteses, reflectir, imaginar e debater (Fosnot, 1995). As instituições superiores de formação inicial de professores têm, assim, de proporcionar a criação dessas condições favoráveis ao desenvolvimento de professores reflexivos,

autónomos, agentes de mudança (Zeichner, 1983), promotores de cultura (Patrício, 1990), capazes de responder criticamente e com flexibilidade às necessidades manifestadas pelos alunos, através de soluções criativas (Fosnot, 1995).

Um modelo de formação de professores que parece mostrar-se promissor do desenvolvimento da autonomia dos futuros professores é o modelo proposto por Duckworth (1991), segundo o qual os alunos-futuros professores devem questionar e estudar a forma como as crianças na sala de aula compreendem os conceitos, reflectindo posteriormente sobre a lógica utilizada pelas crianças para chegar a tal compreensão. No entender da autora, os professores que na sua formação inicial forem ensinados a questionar e a encontrar soluções criativas serão, no futuro, profissionais autónomos aptos a facilitar o desenvolvimento da autonomia junto dos próprios alunos. Por sua vez, Jones (1975, cit. por Fosnot, 1995) refere que o aluno-futuro professor em situação de prática pedagógica necessita como modelo, não só do professor de estágio, o professor cooperante, que observa na sala de aula a trabalhar com as crianças mas, também, dos próprios professores na instituição superior de formação.

Uma outra questão que se reveste de grande importância e merecedora de análise no contexto da formação de professores é o desfasamento entre a formação teórica e a prática pedagógica (Estrela, e Estrela, 1994). Segundo os autores, assistimos nos últimos anos, da parte de formadores e investigadores de Ciências da Educação, a um esforço de superação desse desfasamento existente entre as componentes teóricas e as práticas de formação. Para Estrela e Estrela (1994) os sistemas de formação integrada, ao procurar articular intimamente formação científica e formação pedagógica, constituem uma tentativa de resposta para um dos principais problemas da formação de professores.

Esta forma de olhar a formação de professores tem a ver com a mudança de saberes, com a crescente complexidade da realidade educativa, com a mudança nos quadros conceptuais de análise dos diferentes problemas da Formação, que põe em causa uma concepção de formação de professores centrada basicamente na aquisição de competências consideradas necessárias para os desempenhos do professor no contexto da sala de aula (Oliveira e Santiago, 1991).

O movimento do CBTE (Competency Based Teacher Education) surgido na década de sessenta e largamente difundido nos Estados Unidos da América, tem influenciado consideravelmente os programas de formação de professores nos últimos

trinta anos, dado que representou uma ruptura com sistemas tradicionais de formação de professores e favoreceu o surgimento de modelos com uma orientação cultural-científica, social, humanista (Ribeiro, 1993). Relativamente à influência do movimento CBTE (Competency Based Teacher Education) no quadro de formação de professores, Ribeiro (1993) refere que os programas centrados nos desempenhos competentes constituem uma perspectiva relevante na preparação profissional dos docentes pela incidência no debate da relação teoria-prática. No entender de Estrela (1991), de acordo com os princípios preconizados pelo movimento CBTE, a acção educativa é avaliada em função dos desempenhos observáveis de natureza não só comportamental mas também cognitiva, cujo treino pode ser feito pela observação e imitação de modelos rentabilizados pelos *feedbacks* fornecidos após a realização dos respectivos desempenhos.

Segundo Gómez (1992) este modelo de formação caracteriza-se por assentar numa concepção tecnológica da actividade profissional que se pretende eficaz, rigorosa e de carácter instrumental no sentido de que o professor se torne um *"técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado"* (p. 98). Um modelo de formação de professores, de raiz positivista, que Gómez designou por modelo de racionalidade técnica e que corresponde ao que Ferry (1983) apelidou de modelo centrado nas aquisições. O pressuposto básico deste modelo, que corresponde ao que Formosinho (1985) chamou de teoricista, é que todos os conhecimentos a adquirir pelo professor em formação devem ser transmitidos de forma sistemática e sequencialmente sem levar em linha de conta os contextos e o próprio processo de desenvolvimento humano do professor.

Há pouco mais de uma década um modelo de formação de professores, baseado em estudos realizados por psicólogos como Piaget, Erikson, Maslow, Combs, Kohlberg, Loevinger e nos quais se fundamentaram Thies-Sprinthall (1980), (1984); Zeichner (1980), (1983), (1986); Tabachnick e Zeichner (1984); Schön (1992) entre outros, enfatizam o papel do professor como pessoa em desenvolvimento e aprendizagem ao nível da forma de ser, estar e pensar sobre a vida. O paradigma de referência deste novo modelo é o construtivismo, traduzido, entre outros aspectos, na necessidade de superar a relação linear e mecânica que se vinha estabelecendo entre o conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica na sala de aula. É um modelo em evidente confronto com o modelo de racionalidade técnica, que procura promover o espírito crítico e reflexivo do professor, indispensável à resolução dos problemas do

dia a dia (Schön, 1992), o que escapa à aplicação do saber teórico e aos cânones da racionalidade técnica (Martins, 1991).

No entender de Fosnot (1995), a reforma da formação de professores só será bem sucedida quando se perspectivar o desenvolvimento de professores pensantes e autónomos que sejam capazes de responder com flexibilidade e de forma crítica às necessidades dos alunos no contexto das suas necessidades sociais. O autor considera que os professores do futuro terão de ser agentes de uma mudança articulada numa área do social que está pronta a receber essa mudança, mas que está, nalguns casos, envolta em formas de existência tradicionais e obsoletas. Nesta linha de pensamento estão os escritos de Zeichner (1993) sobre a formação de professores, numa perspectiva de contextualização social e de problematização ideológica e política.

Zeichner (1993) identificou cinco tradições de prática reflexiva: tradição académica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentalista, tradição de reconstrução social e tradição genérica. No entender do autor, o estudo das tradições da prática permitem, por um lado, ajudar a ver mais claramente o modo como o estudo desenvolvido completa e/ou critica os estudos anteriores sobre a formação de professores e, por outro lado, ajuda a esclarecer algumas diferenças importantes entre propostas de reforma contemporâneas que, à partida, parecem semelhantes.

A identificação destas orientações não significa que cada uma das perspectivas, *per se*, se possam considerar como modelos ideais, pelo contrário, todas as perspectivas, de um modo geral, manifestam contradições internas e sobreposição entre elas, dado que apresentam pontos de contacto. Zeichner (1993), no entanto, coloca algumas interrogações relativamente à utilidade desta análise para a compreensão das tentativas de prática reflexiva na formação de professores fora dos Estados Unidos da América, pelo facto da investigação realizada se circunscrever ao contexto cultural do respectivo país.

No entender de Benavente (1992), as Ciências da Educação constituem um campo atravessado por divisões de natureza epistemológica e ideológica em que prolifera uma pluralidade de modelos, mais ou menos complementares ou contraditórios, mas todos eles legitimados por teorias científicas reconhecidas no âmbito das Ciências da Educação. Nos últimos anos os debates sobre o estatuto epistemológico das Ciências da Educação têm conduzido, como refere Benavente (1992), a alguns consensos em torno da complexidade dos objectos educativos, da necessária articulação ente metodologias e saberes de várias disciplinas e campos

teóricos. Por outro lado, parece curioso que tendo o domínio da educação sido sujeito a tão grande número de investigações e teorizações científicas, ainda hoje não existam consensos sobre o que é um bom ensino e o que é ser um bom professor (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1993). No entender dos autores essa questão da identificação do que é um bom ensino é uma questão prioritária para o desenvolvimento e transformação das políticas, das teorias e das práticas educativas. As características das situações pedagógicas, em parte, reflexo da multiplicidade de problemas sociais, económicos e políticos, o ritmo acelerado das mudanças nos saberes, a tentativa de implementação da reforma educativa, as novas orientações da psicologia do desenvolvimento, têm conduzido, desde a década de oitenta, a uma nova concepção de educação e de ensino, da qual derivaram novas formas de perspectivar a formação de professores (Martins, 1991).

Ao investigar, há alguns anos, sobre o processo ensino-aprendizagem na formação de professores e designadamente sobre o papel da psicologia educacional, Tavares (1992) defende que se impõe uma reforma educativa equilibrada e inovadora, em que as escolas sejam espaços de trabalho onde se desenvolvam processos de ensino-aprendizagem que, do ponto de vista cognitivo e metacognitivo, sejam mais eficazes e consistentes. Segundo Patrício (1993), por processo educativo entende-se o próprio processo de formação do indivíduo, um processo contínuo de aperfeiçoamento que para respeitar a integridade da pessoa em formação tem de ser como ela é, pluridimensional.

A investigação em educação, como refere Benavente (1992), ao romper com o saber trivial, tem procurado construir a sua identidade através da aproximação a metodologias, abordagens, terminologias, procedimentos próprios a outros domínios científicos. A autora considera que a diversidade de teorias educativas privilegiando o indivíduo, os conteúdos, a sociedade, as interações contextuais, recorda constantemente a pluralidade de modelos, mais ou menos complementares ou contraditórios, todos valores legitimados por teorias científicas reconhecidas no campo das Ciências da Educação. Para Zabalza (1987) a investigação educativa, devido em parte à complexidade e ao grau de diversidade das suas dimensões de estudo, caracteriza-se quer pela dependência contextual em que o investigador está inserido quer pela existência de diferentes paradigmas que originam discussões, por vezes contraditórias, sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação.

Shulman (1986, cit. por Pacheco, 1995), defende que em educação existem diversas escolas de pensamento que os investigadores seguem, não havendo o domínio absoluto de qualquer uma delas, visto que o seu objecto e a sua metodologia não seguem um modelo único. Segundo o autor, depois de Thomas Kuhn ter utilizado o conceito de paradigma para explicar o conhecimento científico, verificou-se uma tendência para aplicar o conceito de paradigma no contexto da investigação sobre o ensino. Gage (1963 cit. por Pacheco, 1995) definiu paradigmas como maneiras de pensar que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias. Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) definiram paradigma como um conjunto de conceitos ou proposições logicamente relacionadas que orientam o pensamento e a investigação.

No âmbito da formação de professores muitos investigadores como, por exemplo, Zeichner (1983), utilizaram o termo paradigma para descrever o conjunto de pressupostos e princípios configuradores de um certo estilo de investigação do ensino, da escola, dos professores. Zympher & Ashburn (1985) consideram que a confusão conceptual que, por vezes, caracteriza a problemática sobre a formação de professores e os paradigmas utilizados, pode colocar importantes problemas à investigação. Assim, as autoras referem a necessidade de configurar teorias comuns, regras, modelos, assentes em paradigmas bem definidos que, associados a uma estrutura conceptual a partir da qual se questiona a realidade educativa, conduzam à interpretação das situações relativas ao ensino e à investigação sobre professores.

Com efeito, a partir de abordagens teóricas múltiplas surge uma diversidade de tendências no quadro da formação de professores que reflectem alternativas à organização da investigação sobre este temática como, por exemplo, o conceito de cenário (Alarcão e Tavares, 1987), de modelo (Formosinho, 1986; Zympher e Howey, 1987), de perspectiva (Patrício, 1990). A partir dos paradigmas classificados por Zeichner (1983) relativos à formação de professores, Alarcão e Tavares (1987), preconizam um conjunto de seis cenários formativos, nomeadamente, o cenário da imitação artesã, o cenário do ensino pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico e o cenário pessoalista. Segundo os autores estes cenários:

*"(...) não devem também ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência."(p.19)*

O conceito de cenário parece estar fundamentalmente ligado com o modo como devem ser escolhidos os métodos para resolver problemas da realidade educativa, tendo em conta, vantagens, inconvenientes e dificuldades dessa aplicação e dos efeitos daí resultantes.

No entender de Pacheco (1995), paradigma, cenário, perspectiva, são termos idênticos que têm em comum a ideia de unificar e legitimar a investigação a realizar, tanto nos aspectos conceptuais como nos aspectos metodológicos. Para tal, a forma como o investigador se posiciona face às realidades a estudar, os processos que utiliza para a recolha dos dados e como os interpreta, não é alheia ao meio sócio-cultural em que configura a sua investigação, pois, a realidade educativa não é indissociável da realidade social e cultural, do concreto social em que se inscreve a acção (Patrício, 1990). Neste sentido, paradigmas, cenários, modelos, devem todos eles ter em conta o contexto a que se aplicam e a realidade concreta que têm à sua disposição para serem levados à prática (Ralha-Simões, 1995).

Relativamente à formação de professores, Pérez (1990) ao reflectir sobre as diferentes referências conceptuais que têm inspirado a investigação, considera de extrema importância reter que o incremento dos estudos sobre esta temática,

*"(...) estimulam a reflexão, orientam a atenção para questões importantes, clarifica problemas, estimula o debate e o intercâmbio de opções, produz flexibilidade e adaptação ante as exigências de mudança."(p. 218)*

Deste modo, por se considerar que a formação de professores pode ser perspectivada de modos diversos, apresentam-se, seguidamente, de forma mais detalhada, a perspectiva de Zeichner, o modelo de Zympher e Howey e a perspectiva portuguesa de Formosinho.

### 1.1 A Perspectiva de Zeichner

No sentido de apresentar orientações alternativas à formação de professores existentes nos Estados Unidos da América, Zeichner (1983) apresenta quatro paradigmas distintos de formação inicial de professores : *behavioristic*, *personalistic*, *traditional-craft*, *inquiry-oriented*, que Blanco e Pacheco (1990) traduziram por condutista, personalizado, tradicional e orientado para a indagação.

A formação de professores baseada no paradigma condutista assenta no desenvolvimento específico de competências pré-definidas, que se presume constituírem o suporte do acto didáctico, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. O paradigma condutista, também denominado técnico, muito divulgado na década de sessenta (Cooper, 1980 cit. por Blanco e Pacheco, 1990) está ligado à necessidade de formação de professores centrada, fundamentalmente, na aquisição de competências, conhecida por Competency Based Teacher Education. Assim, o aluno-futuro professor aprende a dominar um conjunto de conhecimentos e competências consideradas mais relevantes para o ensino. Nesta óptica, o professor em formação é, sobretudo, um executor de princípios de eficácia do processo ensino-aprendizagem. De acordo com esta orientação, a avaliação do desempenho do professor em formação assenta, unicamente, em critérios de êxito explícitos, em que a validade dos conteúdos, os objectivos do processo e o próprio contexto em que inscreve a sua acção, são aspectos menos importantes (Simões, 1994). O professor formado neste paradigma assume-se como técnico e o ensino é entendido como uma actividade de produção (Cabral, 1993)

No que diz respeito ao paradigma personalizado, também designado de humanista (Blanco e Pacheco, 1990), esta concepção de formação tem fortes influências da psicologia do desenvolvimento e encara a formação de professores como um processo de desenvolvimento humano. O ponto central desta orientação é a pessoa do professor em formação, com todas as suas possibilidades e condicionantes e cujo desenvolvimento é alcançado através de sucessivas etapas conforme as necessidades e características do contexto formativo. O tornar-se professor sobrepõe-se a ensinar alguém a ensinar (Simões, 1994; Ralha-Simões, 1995). Esta abordagem propõe a reorganização das competências e crenças dos professores em formação e considera que a competência depende da maturidade psicológica. Como refere Combs (1979), a eficácia do professor depende fundamentalmente da natureza do seu

particular mundo de percepções. Nesta perspectiva, o professor em formação é encorajado ao auto descobrimento pessoal, ao enriquecimento do auto-conceito, à descoberta de um estilo próprio que lhe permita uma intervenção educativa mais adequada e eficaz.

Por sua vez o paradigma tradicional encara a formação de professores como uma actividade de aprendizagem de um ofício, assente numa relação entre mestre e aprendiz. O ofício equivale a um processo de aquisição de conhecimentos construído através do ensaio e erro. O aluno-futuro professor vai realizando experiências cada vez mais complexas e desenvolvendo capacidades através de rotinas. A prática é considerada a componente fundamental para aprender o ofício e, portanto, o elemento curricular mais importante para o professor em formação. De acordo com esta orientação, o aprender a ser professor vai depender do professor cooperante, cujas funções consistem em transmitir a sua sabedoria de professor experiente, para que o professor em formação, de forma passiva e rotineira, imite o seu instrutor aplicando esses conhecimentos.

Segundo Lerbert (1986, cit. por Blanco e Pacheco, 1990):

*"a formação artesanal, por tradição, coloca a ênfase na organização do saber fazer (...), na experiência e na didáctica do oral, cada aprendiz torna-se um artesão (...) e em seguida tornar-se-á mestre."* (p.43)

Por último, o paradigma orientado para a indagação assenta, fundamentalmente, no desenvolvimento de uma atitude crítica, tornando-se o futuro professor um agente activo do seu próprio processo de formação. De acordo com esta orientação, o indivíduo em formação assume um papel de sujeito reflexivo, que põe hipóteses e procura resolver problemas nas várias situações contextuais em que inscreve o seu processo formativo. Quanto maior for a sua consciência das origens e consequências das suas acções, mais habilitado ficará para resolver os problemas com que se confronta. O desenvolvimento de práticas reflexivas vai promover a aquisição de capacidades técnicas específicas da profissão, que são valorizadas, não como um fim, mas, como um meio para conduzir aos objectivos pretendidos (Simões, 1994). Nesta perspectiva, o futuro professor desempenha um papel mais activo no próprio processo de formação inicial, adquirindo competências básicas que Kroman (1977, cit. por Cabral, 1993) denomina de *competência epistemológica* definindo-a como:

*" a capacidade para trazer fundamentos de índole cognitiva que sustentem as opiniões e acções, com base na utilização de procedimentos de indagação e de resultados de investigações."(p.275)*

No âmbito da formação inicial de professores Borich (1979, cit. por Garcia, 1994) considera a competência como um conjunto de saberes-fazer próprio de um especialista, com habilidades, destrezas e capacidades específicas. Para Estrela (1987) a competência consiste num conjunto de conhecimentos, saberes e atitudes a desenvolver no futuro professor, em situação de ensino.

No quadro da formação inicial de professores, a competência deve ser entendida como uma maneira de ser da pessoa do aluno-futuro professor, com conhecimentos, comportamentos, capacidades, atitudes, desempenhos, que tornem possível o exercício da actividade docente (Ralha-Simões, 1995). Nesta perspectiva, o aluno-futuro professor deve ter possibilidade de desenvolver e integrar um conjunto de competências para que no final da formação inicial apresente capacidades potenciais para a função docente (Simões, 1994).

## **1.2. Modelo de Zimpher e Howey**

Zympher e Howey (1987) ao problematizarem as competências específicas que devem ser desenvolvidas no âmbito da formação de professores assumem que o aluno-futuro professor é um sujeito em constante desenvolvimento que, para se tornar um profissional competente, deverá desenvolver quatro dimensões de competências educativas distintas mas complementares: dimensão técnica, dimensão clínica, dimensão pessoal e dimensão crítica. À luz das quatro concepções de ensino identificadas, os autores encaram a formação de professores como um processo propiciador da activação de um conjunto de capacidades, conhecimentos, técnicas, atitudes e valores, ligados não só ao processo ensino-aprendizagem mas também ao sistema institucional, social e ao próprio desenvolvimento humano. Para Zimpher e Howey, esta capacidade potencial, considerada fundamental para que o indivíduo em formação se torne um profissional competente, é definida em sentido lato e consubstanciada em quatro dimensões, com níveis de complexidade diferentes.

A dimensão técnica refere-se aos métodos de ensino, à aplicação de estratégias, à selecção de conteúdos e à planificação. Para tal, o professor em formação terá de desenvolver capacidades e construir conhecimentos que lhe permitam responder eficazmente às questões surgidas na sala de aula. De acordo com esta concepção a reflexão incide sobre a eficiência conseguida, tendo por base regras práticas, operacionais, relativas às acções que os professores utilizam no seu dia-a-dia na sala de aula.

A dimensão clínica diz respeito à capacidade de resolução de problemas e de reflexão sobre a acção desenvolvida pelo aluno-futuro professor durante a prática educativa. Assim, para resolver problemas, é capaz de tomar decisões que resultem da reflexão e da acção numa articulação entre a teoria e a prática. Nesta perspectiva, o futuro professor, tendo por base a reflexão sobre as acções desenvolvidas e sobre os resultados obtidos, vai procurar modificar processos no sentido de melhorar as práticas futuras.

A terceira dimensão, a dimensão pessoal, prende-se com a acção do indivíduo em formação que, como pessoa, desenvolve relações interpessoais com todos os intervenientes no processo formativo. A competência do aluno-futuro professor vai depender de um conjunto de características pessoais ao nível do auto-conhecimento, da capacidade de interpretação e resolução das situações problemáticas, da forma como se implica com os alunos, em que se constitui como o principal instrumento pedagógico para promover as aprendizagens dos alunos na sala de aula. De acordo com esta abordagem, a formação de professores deve incidir nos aspectos relacionais que favoreçam o desenvolvimento interpessoal e o desenvolvimento de capacidades que contribuam para uma maior pessoalidade do sujeito em formação.

Por sua vez, a dimensão crítica relaciona as condições sociais com as situações de ensino. Segundo esta concepção, o processo formativo deve promover a autonomia, a consciência social, o espírito crítico, no sentido do indivíduo em formação ser capaz de interpretar o papel do professor como o de um agente de desenvolvimento e mudança. Assim, o professor deve contribuir para a mudança de situações que considere injustas, através da tomada de decisões e da acção baseadas na reflexão sobre a desigualdade de oportunidades, ideologias, injustiças, currículo oculto, entre outras contradições existentes na organização escolar.

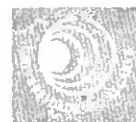
Estas concepções desenvolvidas por Zeichner e Zimpher e Howey centram-se numa realidade concreta, a dos Estados Unidos da América. Contudo, a actualidade e

pertinência destas questões permitem pensar a formação de professores muito para além da realidade americana. Em Portugal, os últimos vinte anos foram dedicados à edificação de uma rede de formação inicial de professores (Nóvoa, 1992) e o conceito de formação de professores alargou-se, tendo os investigadores associado o conceito a diferentes domínios quanto à definição das funções e papéis do professor no contexto escolar e extra-escolar (Oliveira, e Santiago, 1991). À luz destas considerações, destacamos o contributo de Formosinho (1986) que equaciona os diferentes problemas da formação de professores através da análise de quatro modelos ideais: modelo empiricista, modelo teoricista, modelo compartimentado e modelo integrado. No dizer do autor não são modelos ideais no sentido de modelos perfeitos, pois, raramente haverá na prática modelos reais cujas características coincidam inteiramente com as apresentadas nos quatro modelos de formação.

### 1.3. A Abordagem de Formosinho sobre Modelos de Formação de Professores

Formosinho (1986), baseado num instrumento de análise, criado e utilizado por Max Weber no estudo das realidades sociais, aborda a problemática da formação de professores através da apresentação de quatro modelos estilizados, isto é, modelos ideais que não são possíveis de reproduzir, "*tipificações abstractas da realidade*" (p.48). Estas orientações concebem a formação de professores através de uma articulação entre as práticas pedagógicas e as Ciências da Educação.

No que diz respeito ao modelo empiricista elege-se por objectivo fundamental da formação de professores o princípio de que só a experiência ensina adequadamente, pelo que, é através da auto-formação que o indivíduo adquire a maioria dos saberes profissionais, os conhecimentos, competências e atitudes. De acordo com esta orientação, a formação de professores deve ser acompanhada e avaliada a partir das práticas, concentrando-se no saber-fazer e no saber-ser, e tendendo a ignorar o saber. Segundo o autor, as práticas congruentes com o modelo empiricista são o auto-didactismo e a relação aprendiz-mestre, em que, o professor em formação, inexperiente aprende com o mestre experiente e sabedor. No entender de Formosinho, este modelo ao reduzir a formação a treino de competências (saber-fazer) e a atitudes (saber-ser), vai conduzir à aprendizagem de receitas pedagógicas e ao conformismo por parte dos indivíduos em formação. Segundo o autor, esta concepção é conservadora na medida em que promove a socialização escolar dos alunos-futuros



professores pelos professores mais experientes, numa lógica de reprodução de modelos de comportamento e acção. De acordo com este modelo pretende-se que o professor em formação experimente até encontrar soluções que resultem, não deixando espaço para o questionamento e reflexão. Nesta óptica, a prática pedagógica reduz-se a um receituário de técnicas pedagógicas, concentradas na sala de aula e ignorando o contexto onde se inscreve o acto educativo.

Segundo o modelo teorcionista todos os conhecimentos, a construir pelo indivíduo em formação, devem ser adquiridos através de exposição sistemática e sequencial, no contexto institucional académico. Um pressuposto fundamental desta orientação consiste em que todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais, pelo que, todos os conhecimentos podem ser ensinados teoricamente, já que são facilmente transferíveis para a prática. Na crítica ao modelo teorcionista, Formosinho refere que os conhecimentos teóricos transmitidos em aulas expositivas não são transferíveis para as situações práticas em que seriam relevantes, por faltar a operacionalização da teoria. Segundo o autor, entre as muitas limitações ao êxito desta abordagem encontra-se o discurso da prática docente, um discurso tradicional, expositivo, magistral. A imagem transmitida é a de alguém com poucas qualidades pedagógicas, com falta de competências relacionais e estratégias pedagógicas pouco diversificadas. Nesta perspectiva, os futuros professores em situação de prática pedagógica aceitarão conformadamente o processo de socialização a que estão expostos e, do confronto entre a teoria recebida na instituição superior de formação e a prática vivida na escola, poderá resultar uma atitude de ritualismo, com *"uma minoria a tentar inovar em função da teoria, uma outra minoria a revoltar-se ou a desistir"* (p.95).

Relativamente ao modelo compartimentado a formação de professores caracteriza-se por uma separação no espaço e no tempo relativamente a duas componentes fundamentais no processo de formação, a teoria e a prática. A teoria relativa aos conteúdos abordados no âmbito das Ciências da Educação é assegurada num tempo determinado pela instituição superior de formação e a componente de prática pedagógica é assegurada por outra instituição formativa não superior. De acordo com esta abordagem, é mais eficaz que cada instituição assegure aquilo que sabe fazer melhor, na instituição superior de formação o aluno-futuro professor aprende a teoria e na outra instituição aprende a prática. Este modelo pressupõe que é facilmente transferível a teoria para a prática e vice-versa, ou seja, teorizar a prática,

cabendo ao professor em formação esse papel de integração destas duas vertentes da formação.

O aspecto principal que emerge como verdadeiramente específico deste modelo é a falta de articulação entre a teoria e a prática, pois, como refere Formosinho:

*"(..) não há uma linha condutora ao longo da formação (...) as disciplinas das Ciências da Educação podem estar distantes da realidade escolar, a prática do ensino pode não fazer referência nenhuma à teoria educacional aprendida, interpretando-a como uma mera utopia pedagógica." (p.97)*

Tendo em conta estes aspectos, o autor refere que o choque com a realidade da prática docente não é acompanhada da indispensável reflexão teórica, o que vai levar o aluno-futuro professor a considerar a teoria aprendida na instituição superior de formação irrelevante para as suas práticas educativas. No dizer do autor, as práticas do modelo compartimentado são respectivamente as do modelo teorcionista e as do modelo empiricista, conforme se refere à componente teórica das Ciências da Educação ou à componente da prática pedagógica. Nesta concepção não existem situações de ensino que permitam aplicar a teoria na prática, nem a possibilidade de reflectir e teorizar a prática em função dos conceitos teóricos aprendidos ao longo do processo formativo. Os limites deste modelo evidenciam um aspecto muito importante que se prende com o choque da prática, dado que o futuro professor confrontado com certas dificuldades e problemas que a teoria não foi capaz de lhe revelar, assim como a ausência de reflexão, conduzem-no a um estado de insatisfação e de revolta ao considerar que a teoria aprendida na instituição superior de formação não tem utilidade. Um outro aspecto deste modelo, segundo Formosinho, é o facto de a orientação e avaliação do desempenho do aluno-futuro professor se fazer num sistema controlado por práticos, mais concretamente o professor cooperante, *"(...) cuja experiência de ensino não fecunda a teoria pedagógica, não a pensa, podendo até desligar-se completamente dela." (p.97)*

É com base nas práticas maioritariamente empiricistas desenvolvidas durante a prática pedagógica que o aluno-futuro professor é avaliado, pelo que, a influência dos práticos não só é a última na cadeia de formação, como é a mais decisiva.

No entender do autor o modelo ideal integrado constitui a concepção mais adequada à formação inicial de professores. Um pressuposto fundamental deste modelo é a articulação entre a teoria e a prática ao integrar todos os tipos de saber necessários para o desempenho da função docente, através de um planeamento conjunto interdisciplinar, em que estão presentes o discurso pedagógico verbal e o discurso pedagógico prático. No dizer de Formosinho, uma concepção de formação deste tipo constitui um processo mediante o qual se confere um sentido único à formação através de um planeamento interdisciplinar em equipa, que permita a criação de um espaço integrador onde se realizam e interpretam as próprias acções, projectos, estudos. De acordo com esta abordagem, toda a formação decorre na mesma instituição de formação ao mesmo tempo e pelas mesmas pessoas. A prática pedagógica acompanhada é orientada também pelos formadores da instituição superior de formação o que permite a relação teoria - prática, uma vez que é possível aplicar a teoria na prática e proporcionar a prática necessária para o professor em formação assimilar a teoria, numa articulação entre duas componentes fundamentais da profissão docente.

Face ao exposto verificamos que todas estas concepções se articulam em torno de questões como: *Que modelo de formação se deve seguir ? Para que tipo de escola se devem formar os professores?*

## **2. A Prática Pedagógica no Âmbito da Formação Inicial de Professores**

A Prática Pedagógica constitui uma componente fundamental no quadro da formação inicial de professores, apesar da diversidade de formas que assume conforme o contexto onde se inscreve. Independentemente das várias questões que se levantam sobre a Prática Pedagógica, nomeadamente, a duração ideal, os momentos de realização ao longo do curso, a organização, o estilo de supervisão, Zeichner (1983) considera que estas experiências, de uma maneira geral, são sempre factores de desenvolvimento do indivíduo em formação, pelo menos, em termos profissionais.

A Prática Pedagógica configura um contexto ecologicamente complexo, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições, onde o aluno-futuro professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992). Ao intervir numa realidade concreta - o mundo da escola - o aluno-futuro professor desenvolve actividades, comete erros,

toma consciência dos erros, resolve problemas, toma decisões, o que, segundo Gonçalves e Cruz (1985), parece proporcionar experiências de aprendizagem relevantes que estimulam o crescimento intelectual e psicológico do aluno-futuro professor. Assim, ao fornecer ao professor em formação uma diversidade de possibilidades formativas, a Prática Pedagógica põe em jogo a aquisição de conhecimentos e valores, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, mudança de representações e a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Neste âmbito, a Prática Pedagógica é um processo constituído por um conjunto de actividades previamente programadas que se inscrevem num processo global de socialização do aluno-futuro professor com a realidade educativa, o que produz efeitos susceptíveis de modificar o quadro de representações já existentes nos indivíduos em formação (Lesne e Mianvielle, 1990). As características do contexto em que decorre a Prática Pedagógica, ou seja, tipo de relacionamento interpessoal, estilo de supervisão, comunicações estabelecidas, características do grupo-turma, clima afectivo-relacional, são indicadores que parecem condicionar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor. Como refere Nunes (1995), um processo formativo que favoreça a iniciativa, o diálogo, a reflexão, permite tornar a Prática Pedagógica num contexto fortemente socializador e produtor de identidades profissionais .

Contudo, ao contrário do que muitas vezes se poderia pensar, nem sempre o contacto com a realidade educativa, através da Prática Pedagógica realizada no âmbito da formação inicial, resulta em progresso para o aluno-futuro professor, pois, autores como Zeichner (1978), Erdman (1983), Thies Sprinthall e Sprinthall (1987), Oliveira (1992) consideram que pode constituir uma experiência deseducativa. As contradições que, por vezes, se operam durante a Prática Pedagógica parecem inibir o relacionamento interpessoal, provocar desconforto, desconfiança, mas mantêm-se ocultas durante o ciclo de supervisão, o que não favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor (Cavaco, 1991), tendo em conta que existe, por vezes, um certo clima de tensão, de angústia, de competição, de desconfiança que contribui, no entender de Handal e Lauvas, (1987) para o desenvolvimento de atitudes de resistência com implicações no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do aluno- futuro professor .

No dizer de Praia (1991), investigações realizadas neste campo revelam que a Prática Pedagógica pode não ter o efeito esperado, pois, o aluno-futuro professor, por

vezes, põe o enfoque da formação em necessidades como estar seguro dos conteúdos, gerir recursos, controlar a turma, aceitar as sugestões de actividades dos supervisores, acabando por renunciar a si próprio em termos de crescimento pessoal e profissional. As forças de socialização geradas no contexto da Prática Pedagógica são muito poderosas, e as pressões a que o aluno-futuro professor é sujeito leva-o a assumir uma certa passividade perante as situações, o que pode ter um efeito regressivo, contribuindo para o desenvolvimento de perspectivas utilitárias e atitudes tradicionais e conservadoras sobre o ensino (Alonso, 1986).

Por outro lado, mesmo quando o processo de prática pedagógica não decorre da forma que o aluno-futuro professor previra ou desejara, por dificuldades relacionadas com as características do próprio contexto, e deixa para trás a ideia de inovar para se adaptar e socializar dentro de modelos conservadores de Prática Pedagógica (Praia, 1991), esta etapa da formação inicial de professores parece constituir-se como um processo educativo. Assim, a partir dos aspectos anteriormente referenciados, levanta-se a questão sobre quais as condições que devem enformar a Prática Pedagógica, para que se torne, efectivamente, num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional?

Segundo Pineau (1989 cit. por Nunes, 1995), para que uma experiência seja formativa, é necessário que se dê uma ruptura, uma descontinuidade, pelo aparecimento de uma novidade e que esta seja seguida de uma reorganização que permita estabelecer uma nova continuidade entre o antes e o depois. Para o autor, a dimensão cognitiva deste processo faz-se através de um trabalho de reflexão sobre as experiências realizadas, pois, uma má experiência que crie ruptura e não produza reorganização fecha o indivíduo em formação ao novo e ao imprevisto.

O sentido formativo que Pineau atribui à novidade, surge em Schön (1992) ao considerar que é o factor surpresa que desencadeia o processo de reflexão na acção quando ocorre no decurso da própria acção. Para Schön (1992), o processo de prática pedagógica constitui-se como fonte de conhecimento através da experimentação e da reflexão, momento privilegiado de integração de competências, e de oportunidade para o aluno-futuro professor representar mentalmente a qualidade do trabalho realizado. É nesta perspectiva que surgem nos textos de Schön noções como reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção. A reflexão sobre a acção, ao atribuir significados à experiência, permite ao aluno-futuro professor o

acesso às primeiras imagens de si próprio como professor, evitando a atribuição de significados equívocos que podem conduzir a convicções deseducativas.

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1993) refere que ao experimentar a reflexão sobre as actividades realizadas, o aluno-futuro professor aprende a aprender através da análise da experiência e do seu próprio funcionamento pessoal e profissional. Para o autor, uma prática reflectida que permita uma análise individual e colectiva, um olhar introspectivo sobre o decidir e agir, tirando conclusões e antecipando os resultados de determinados processos e atitudes, não pode ser uma Prática Pedagógica organizada de qualquer maneira, mas devidamente enquadrada, bem estruturada, acompanhada, para que os problemas a resolver estejam à altura dos indivíduos em formação. Segundo Erdman (1983), as perspectivas de formação que não conduzam a que o aluno-futuro professor se distancie reflexivamente da sua prática, dificilmente serão frutuosas em termos formativos, uma vez que não lhe permitirá apropriar-se do significado a extrair dessas experiências.

Durante o período em que decorre a Prática Pedagógica III, o aluno-futuro professor é responsável pela acção educativa, pelo que se espera que possua conhecimentos e informações actualizadas nas diferentes áreas e domínios do processo ensino/aprendizagem, face ao papel de muita responsabilidade que desempenha na dinâmica da sala de aula e no rendimento das aprendizagens das crianças. Contudo, o aluno-futuro professor domina os conteúdos a transmitir mas, nem sempre, tem uma ideia muito definida e consistente sobre o modo de os estruturar e tornar acessíveis aos alunos na sala de aula. Vários trabalhos de investigação assinalam uma ênfase na formação de professores nos aspectos cognitivos e uma deficiente preparação no plano das relações e da organização (Honeyford, 1982; Vonk, 1983; Veenman, 1984 cit. por Esteve, 1991), o que conduz o aluno-futuro professor a criar uma ideia do ensino que não corresponde, de facto, à realidade educativa do dia a dia.

Durante o processo de prática pedagógica, o aluno-futuro professor ao sentir-se confrontado com uma realidade que não corresponde aos esquemas idealmente construídos durante a formação teórica, na instituição superior de formação, sente-se desarmado e confuso (Bento, 1990; Ribeiro, 1993), pelo efeito produzido pelo *choque da prática* (Meinberg, 1984 cit. por Bento 1990), ou *choque com a realidade*, denominação popularizada por Veenman (1984 cit. por Esteve, 1991) para descrever a ruptura da imagem ideal do ensino:

*" o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação de professores em virtude da dura realidade da vida quotidiana da sala de aula."(p.109)*

A Prática Pedagógica, como componente fundamental da formação inicial de professores, é vista como campo de aplicação da teoria aprendida na instituição superior de formação, dado que permite ao aluno-futuro professor começar a contactar com a realidade educativa mobilizando os seus esquemas conceptuais fornecidos pelas Ciências da Educação, no sentido da articulação entre as componentes teóricas e as práticas pedagógicas (Estrela e Estrela, 1994). Nesta óptica, um programa de formação inicial de professores deve procurar articular as suas principais componentes, as disciplinas básicas correspondentes ao quadro teórico e as práticas educativas (Estrela e Estrela, 1994; Pacheco, 1995). Os efeitos cumulativos dessas disciplinas teóricas em articulação com as experiências práticas, no sentido de superar o desfazamento entre o teórico e o prático, contribuirão para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais requeridas para o desempenho da função docente (Carrilho, 1993).

O maior problema, relativamente à relação teoria-prática, parece centrar-se na sobrecarga de conceitos científicos a que o aluno-futuro professor é sujeito, quando as disciplinas teóricas da formação ignoram o perfil e o princípio da referência profissional. Nesta situação, Carrilho (1993) refere que as várias disciplinas vão-se amontoando umas sobre as outras em vez de se integrarem funcionalmente, de tal modo que o estudo de todas essas matérias, uma espécie de mosaico enciclopédico, tem pouco impacto na teoria e prática de ensino. Daí que, o aluno-futuro professor assuma, muitas vezes, atitudes muito críticas para a relação teoria-prática, ao entender as teorias aprendidas na instituição superior de formação como inadequadas ou sem possibilidade de aplicação na resolução dos problemas educativos com que se confrontam durante o processo de prática pedagógica. Na verdade, um dos maiores problemas do processo formativo, não é tanto a intervenção educativa do aluno-futuro professor ao nível do processo ensino/aprendizagem ou da relação com as crianças, mas o de promover a integração dos conhecimentos teóricos dentro dessa prática pedagógica (Calderhead, 1988 cit. por Pacheco, 1995).

Como refere Bento (1990), o tornar a prática mais consciente por meio da teoria é um aspecto extremamente importante no âmbito da formação de professores;

daí a necessidade de formar futuros professores que sejam capazes de reflectir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão se constitua como um instrumento de desenvolvimento da teoria e da prática. A relação entre teoria e prática é uma relação de regulação, uma relação dialéctica, uma relação que implica que a prática seja formadora só quando é objecto de uma leitura que conta com a ajuda de referências teóricas (Ferry, 1987).

Nesta perspectiva, a medida da qualidade de uma prática educativa é dada pela medida da teoria, ou seja, pela medida dos conhecimentos e das reflexões teóricas sobre essa prática, uma vez que, como refere Bento (1990), as acções desenvolvidas pelo aluno-futuro professor ao nível do processo ensino/aprendizagem que não são objecto de fundamentação teórica acabam por ser esquecidas ou desvalorizadas. Assim, a intervenção educativa realizada no contexto da Prática Pedagógica sem uma sustentação teórica parece não ter condições para subsistir, pois, no entender de Bento (1990), a prática só tem sentido se a teoria não a esquecer, o que significa que toda a prática pedagógica que não é alicerçada por meio da teoria vai, provavelmente, desaparecer. A grande dificuldade de estabelecer uma relação entre teoria e prática parece residir no entendimento da teoria como um sistema conceptual que garante, de imediato, eficácia pedagógica, uma vez que a teoria permite compreender, reflectir a prática, mas, dificilmente transforma conceitos em acções. No dizer de Patrício (1992) a teoria não pertence à esfera do fazer, mas antes à de pensar a realidade, pelo que constitui:

*"uma actividade de espirito ampla, generalizadora, sistematizadora e unificadora, ordenada para a construção de um conhecimento maximamente compreensivo da realidade."* (p.15)

Deste modo, a função da prática parece pertencer mais ao campo do fazer, realizar, aplicar o que antecipadamente foi planificado e, em certa medida, teorizado, enquanto o objectivo da teoria é, como refere Sprinthall e Sprinthall (1994), fornecer um conjunto de explicações abstractas e logicamente coerentes. Bento (1990) refere que, provavelmente não existe a teoria e também não existe a prática, mas, muitas teorias e muitas e diferentes práticas; teoria e prática não estão frente a frente, não existe uma relação de harmonia e congruência, o que a verificar-se significaria estagnação para as duas, mas sim uma relação de unidade contraditória .

Nesta óptica, a teoria e a prática são dois modos de acção do aluno-futuro professor, não são coincidentes, não se sobrepõem, mas também não significa que a relação teoria-prática se traduza em oposição. A função da teoria é tornar a prática mais consciente, é conferir maior dignidade à assumpção de atitudes educativas globalmente mais adequadas, e essa função em relação à prática dos futuros-professores pode e deve ser promovida através das teorias elaboradas por disciplinas científicas que tomam tal prática por objecto (Shavelson & Borko, 1979 cit. por Pacheco, 1995).

Durante a prática educativa, o aluno-futuro professor aprende a arte de ensinar (Alarcão e Tavares, 1987) adquire tacto, destreza, habilidade, capacidade de reflexão na acção, mas, como refere Bento (1990), mesmo na acção, aprende a arte apenas aquele que antes aprendeu a teoria, que a apropriou, pré-determinando assim as impressões futuras que a experiência lhe causará. Sprinthall e Sprinthall (1994) referem que o aluno-futuro professor deve dominar um conjunto de conhecimentos muito importantes para utilizar na acção educativa que, como refere Perrenoud (1993), não podem ser aplicados como ingredientes que se adicionam conforme se vai seguindo uma receita culinária, uma vez que o futuro professor tem de dominar certas competências antes de poder alcançar uma verdadeira flexibilidade na sua acção.

Deste modo, a prática educativa nunca pode ser uma mera concretização de receitas, modelos didácticos, esquemas conscientes de acção, uma vez que, como refere Handal e Lauvas (1987), a aplicação de receitas equivalia a admitir que as crianças reagem todas da mesma maneira e, por outro lado, se o aluno-futuro professor utilizasse as receitas oferecidas pelo supervisor, talvez acabasse por vir a perder aspectos da sua individualidade, criatividade, capacidade de iniciativa própria que caracteriza a competência pessoal e profissional do professor em formação. Em situação de intervenção educativa o aluno-futuro professor necessita tomar decisões das mais variadas naturezas, pelo que, num primeiro momento, as receitas podem funcionar a contento, mas a médio prazo produzem efeitos nefastos para o próprio aluno-futuro professor, ao nível da auto-confiança e da intensificação dos sentimentos de inferioridade (Handal e Lauvas, 1987). No âmbito da Prática Pedagógica, o aluno-futuro professor acusa que certas teorias são dispensáveis, no entanto, sem dar conta de tal, como refere Handal e Lauvas (1987), muitas das suas intervenções na prática têm por base conhecimentos teóricos, uma vez que, mesmo sem um grande reportório teórico sobre Didáctica, Psicologia, Pedagogia, consegue na sua acção prática com os

alunos, referir princípios que têm a ver com a teoria, pois, parece ter já um certo entendimento das teorias pedagógicas, embora, ainda, sem contornos muito específicos e sem bases muito sólidas.

Um dos principais objectivos da formação inicial deve consistir em ajudar o aluno-futuro professor a desenvolver uma prática com bases teóricas, uma vez que, em situação de prática pedagógica, intervêm num meio ecológico complexo em que enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que exigem um tratamento singular e devidamente contextualizado (Gomez, 1992). Esta necessidade de agir, de tomar decisões, de resolver problemas práticos, também denominado por conhecimento prático vai depender do reportório de conhecimentos, teorias, conceitos, do aluno-futuro professor. Pacheco (1995) observa que qualquer acção educativa é o resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o professor toma depois de um complexo processamento cognitivo de informação disponível. Assim, o modo como o aluno-futuro professor interage com o processo ensino/aprendizagem, no âmbito da Prática Pedagógica, parece basear-se no seu próprio mundo cognitivo, ou seja, nos propósitos, conceitos, intenções, constructos pessoais construídos na relação entre a teoria, a prática e a reflexão sobre a própria prática.

A Prática Pedagógica é um campo de tomada de decisões, anteriormente, previstas e consciencializadas pelos momentos de planificação, questionamento e reflexão, mas é, também, um campo em que são tomadas decisões não previstas, daí que, a forma como cada aluno-futuro professor responde a essas situações vai depender dos seus conhecimentos e competências pessoais e profissionais. Por outro lado, o que o aluno-futuro professor transporta para a intervenção educativa, parece não ser um conjunto de referências para tomadas de decisão, mas uma versão individual da formação a que tem sido sujeito na instituição superior de formação. É com base nessa formação, objectivada em competências pessoais, clínicas, técnicas e críticas (Zimpher e Howey, 1987) que o aluno-futuro professor vai funcionar como mediatizador entre a teoria e a prática.

Bento (1990) refere que o elo decisivo na mediação entre teoria e prática é a competência pedagógica, uma vez que o emprego da teoria requer uma competência específica que apenas poderá ser adquirida mediante exercitação da própria prática, pressupondo, para tal, a posse de sólidos constructos teóricos. Nesta óptica, a qualidade de intervenção do aluno-futuro professor vai depender do modo como se

forma nele a competência pedagógica que parece ser determinada, não apenas por conhecimentos teóricos, mas, também, pelas experiências pessoais, motivações, clima da Prática Pedagógica, estratégias de supervisão e do próprio desenvolvimento pessoal e interpessoal do futuro professor. Segundo Matos (1990), a competência pedagógica é uma integração de qualidades e processos psíquicos referenciados à actividade do professor, daí que deva estar sempre presente no desenrolar do processo da prática pedagógica. Deste modo, o aluno-futuro professor precisa de sentir-se apoiado e encorajado para que as tensões iniciais tendam a diminuir, no sentido de dar uma expressão mais pessoal ao seu desempenho no âmbito da sua intervenção educativa (Esteve, 1991).

No início do processo de prática pedagógica, os alunos-futuros professores tomam consciência desse desfasamento entre a formação teórica e a realidade da prática educativa, pelo que, no sentido de desdramatizar a situação e valorizar a necessidade de articulação entre estas duas componentes fundamentais da formação, compete à Supervisão a criação de condições que conduzam à tomada das decisões pedagógicas que sejam mais adequadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Alarcão e Tavares, 1987; Zympher e Howey, 1987). O processo de Supervisão envolve um conjunto de factores associados à estrutura e organização do programa de Prática Pedagógica que desempenham, todos eles, um papel importante no sucesso ou insucesso do aluno-futuro professor. O acompanhamento da Prática Pedagógica, a partir de um estilo de supervisão que promova uma relação interpessoal formador/formando que possibilite tomar maior partido dos "*recursos internos latentes do indivíduo*" (Rogers, 1985:43), parece estar mais de acordo com as perspectivas construtivistas da aprendizagem por mudança conceptual. Neste cenário de apoio, aconselhamento, ajuda, o aluno-futuro professor, como refere Esteve (1991) vai superar o *choque com a realidade*, as tensões iniciais tendem a diminuir e ao sentir-se encorajado e incentivado o indivíduo em formação vai dar uma expressão mais pessoal ao seu desempenho na Prática Pedagógica.

## **2.1. Implicações da Prática Pedagógica no Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Aluno-Futuro Professor**

A Prática Pedagógica, como etapa fundamental na formação inicial de professores, é um processo mediante o qual se confere sentido aos conhecimentos, saberes e interações desenvolvidas pelo indivíduo em formação. De acordo com as teorias desenvolvimentalistas, o aluno-futuro professor é um sujeito activo, uma pessoa em desenvolvimento, um ser construtivista, com um conjunto de experiências vivenciadas e já interpretadas que se podem tornar importantes na sua vida, a nível pessoal e profissional (Ralha-Simões, 1995).

Como contexto formativo, a Prática Pedagógica procura criar condições de desenvolvimento psicológico e de competências básicas pessoais e interpessoais que contribuam para o sucesso pessoal e profissional do aluno-futuro professor e, conseqüentemente, do próprio fenómeno educativo (Gonçalves e Cruz, 1985). Actualmente, é amplamente reconhecido que as acções realizadas pelos indivíduos são governadas por processos de mediação cognitiva, variáveis de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Investigações já desenvolvidas evidenciam esta relação entre maturidade psicológica e a eficácia pedagógica, pois um nível superior de desenvolvimento revela tendência para maior capacidade reflexiva, recurso à inovação, autenticidade, responsividade (Zeichner, 1980; Sprinthall e Thies Sprinthall, 1983; Gonçalves e Cruz, 1985; Alarcão e Tavares, 1987; Simões, 1994; Ralha-Simões, 1995). Nesta perspectiva, quanto maior maturidade tem o indivíduo mais ele procura os valores do desenvolvimento e menos os da defesa.

Deste modo, a Prática Pedagógica tem que ser vista como um processo propiciador de experiências de aprendizagem, de produção de conhecimentos e saberes que promovam o crescimento intelectual e psicológico do futuro professor. O desempenho eficaz de actividades específicas típicas da Prática Pedagógica pressupõe conhecimentos e competências de base que permitam ao aluno-futuro professor interagir em situações cada vez mais complexas, pois, como refere Tavares (1992), os conhecimentos emergem como um dos principais elementos do processo de formação do indivíduo.

Segundo Ralha-Simões (1995), o nível conceptual é uma característica da pessoa, relativamente quer à sua complexidade cognitiva quer à sua maturidade interpessoal, que se correlaciona com a inteligência e aumenta com a idade, podendo

em certas circunstâncias estar relacionado com a classe social, o sexo e a realização escolar. Ao citar Hunt (1972) a autora refere que o nível conceptual é uma característica que influencia o comportamento do indivíduo em formação, daí constituir um dos aspectos a ter em conta uma vez que determina o modo como o aluno-futuro professor vai organizar e interpretar a sua própria experiência.

Assim, no contexto da Prática Pedagógica o mais importante parece ser, não só o que o aluno-futuro professor sabe e diz, mas interessa muito o que ele é e como interage com os outros na relação educativa.

### 2.1.1. Realização de Si

As experiências que o aluno-futuro professor vivencia no contexto da Prática Pedagógica constituem uma componente essencial do seu processo formativo. As perspectivas construtivistas evidenciam que o indivíduo em formação é antes de mais uma pessoa que aprende e se desenvolve. Estas concepções, baseadas em teorias desenvolvimentalistas, consideram o desenvolvimento do indivíduo como uma consequência da mudança das estruturas cognitivas do sujeito, pelo que, segundo Sprinthall e Thies Sprinthall (1983), a níveis de desenvolvimento superior correspondem formas mais adequadas de interpretação das experiências e uma maior eficácia ao nível da acção educativa. Nesta óptica, "*falar de desenvolvimento é falar de mudança, é realçar que a vida é um contínuo fluxo e se caracteriza como processo*" (Leal, 1994:90), um processo de construção de conhecimentos pela via da resolução de problemas e da reflexão (Tavares, 1992), que permita ao indivíduo evoluir, tornar-se sujeito do próprio processo formativo. Deste modo, o desenvolvimento do aluno-futuro professor em formação inicial é um processo dinâmico que lhe permite não só construir uma visão própria do que representa para si a Prática Pedagógica, mas, também, ajudar a elaborar a sua própria identidade pessoal e profissional. No dizer de Medeiros (1976):

*" (...) só o homem é capaz de alargar o âmbito e o nível das suas necessidades que se transformam em ideias e aspirações e evoluem e se elevam de acordo com as suas características próprias e os valores da cultura a que pertence" (p.18)*

O aluno-futuro professor, em situação de desenvolvimento e aprendizagem, utiliza, como refere Leal (1994), o somatório de experiências e conhecimentos acumulados, na medida em que dispõe internamente de um padrão básico de intercâmbio humano que lhe torna possível vivenciar a consistência das suas percepções e juízos, enquadrando a sua própria identidade. Como pessoas, os alunos-futuros professores são diferentes, cada um possui uma multiplicidade de características pessoais e valores culturais diferenciados que os distingue. No contexto da Prática Pedagógica, os alunos-futuros professores têm objectivos que são comuns, mas também têm propósitos, ideias e aspirações que diferem de pessoa para pessoa.

Para Rogers (1973) cada pessoa tem dentro de si um conjunto de valores que parece ser responsável pela promoção ou inibição do desenvolvimento humano. Por sua vez, Maslow (1954), considerado como Rogers, um dos fundadores da teoria humanista, defende que o desenvolvimento completo do ser humano, a sua auto-actualização, é possível para aqueles que conseguem reunir um conjunto de características próprias das pessoas auto-actualizadoras. De acordo com este pioneiro da psicologia humanista, as pessoas saudáveis são motivadas pela necessidade de crescimento, sendo o crescimento definido como o conjunto de processos que conduzem a pessoa à completa realização de si, numa gratificação progressiva que desenvolve determinadas carências e elimina outras. Por sua vez, o autor define pessoa saudável como aquela que tendo-se gratificado com as necessidades de base, pode ser motivado pelo desejo de auto-realização.

Fontana (1991), ao proceder a uma análise da teoria da motivação de Maslow refere que, o indivíduo ao satisfazer um conjunto de necessidades devidamente hierarquizadas, cresce psicologicamente, pois, passa por uma sensação de autonomia, liberdade, independência e auto-realização. Como tal, o autor argumenta :

*"A auto-realização significa, na verdade, que os indivíduos desenvolveram as características peculiares às pessoas maduras e bem ajustadas (...) e demonstram uma rápida compreensão das outras pessoas e do mundo ao seu redor." (p.263)*

Segundo Rogers (1973) todas as escolhas do ser humano são expressão da busca pela auto-realização e pelo desenvolvimento pessoal. Para o autor, o desenvolvimento pessoal é caracterizado por uma fonte de energia que dá a cada

pessoa o poder de se dirigir por si própria, mas, num ambiente apropriado, em que a base orgânica se desenvolve quando dispõe de um clima afectivo-relacional de compreensão, de aceitação, de valorização das competências pessoais.

Por sua vez, Heath (1969, cit. por Ralha Simões, 1995) considera que cada pessoa funciona como um sistema organizado em permanente evolução, que para se auto-realizar necessita de efectuar uma certa integração. Deste modo, a auto-realização depende da própria natureza do indivíduo e da capacidade de integração e quanto maior for a integração interior do indivíduo, mais facilidade tem de ultrapassar dificuldades, maior é a sua criatividade e mais cresce o interesse pelos diferentes aspectos ligados à acção educativa. A este propósito, Maslow (1954) considera que a criatividade está ligada aos indivíduos em vias de realização de si, levando-os a sentirem-se mais atraídos pelo desconhecido, do qual fazem objecto de reflexão. É o que Rogers define por abertura à experiência. A abertura à experiência deve-se, segundo Fernandes (1990), a uma certa ausência de receio de cair no ridículo, a uma certa independência em relação aos outros, à aceitação de si. Segundo Maslow, a pessoa que viveu uma experiência paroxística, torna-se mais responsável, mais activa, mais auto-determinada, tem consciência do que é capaz de fazer e respeita-se por isso.

Deste modo, para que se favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, devem ocorrer, no âmbito do processo de prática pedagógica, experiências intensas e significativas onde predomine uma atmosfera afectivo-relacional que leve o indivíduo em formação a motivar-se e a realizar-se a si mesmo. A motivação é a grande força que unifica as diferentes manifestações da actividade psicológica (Fernandes, 1990 b). Nesta perspectiva, se a Prática Pedagógica for caracterizada por um clima de simpatia, colaboração, ajuda, encorajamento, o aluno-futuro professor vai sentir-se motivado, no sentido de elevar o seu nível de aspirações, aumentando o gosto de viver a relação educativa e de se tornar mais apto a enfrentar novas experiências, cada vez mais complexas. Assim, o aluno-futuro professor hierarquiza valores, estabelece prioridades, desenvolve práticas reflexivas, relaciona-se com as crianças na sala de aula e com os professores, faz do processo de prática pedagógica uma aprendizagem geral para a vida futura. Como refere Fernandes (1990), a aprendizagem é vida e, aprendendo a viver, aprende-se a ser.

Para Rogers (1973), na singularidade de cada pessoa coexistem valores culturais que nem sempre facilitam a valorização de si. Deste modo, aprender a ser parece variar de acordo com a forma como cada aluno-futuro professor encara o seu

próprio papel, o que parece depender das suas expectativas e ambições em relação ao curso que frequenta e ao nível de ensino onde realiza a Prática Pedagógica. Assim, o nível de desempenho e a atitude face à Prática Pedagógica parece ser projectada em função das opções que o próprio aluno-futuro professor faz. Essas opções derivam da própria pessoa e das relações que estabelece com o ambiente em que interage (Maslow, 1976).

Nesta perspectiva, o desinteresse ou desmotivação manifestado por certas actividades relacionadas com o processo de prática pedagógica acontece, muitas vezes, por ausência de sentido ou fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios de que o indivíduo dispõe e os fins a atingir. No dizer de Rogers (1973), a plenitude pessoal requer certas condições básicas no ambiente em que se concretiza, pois, se as circunstâncias externas estabelecem ameaças e imposições ao indivíduo, a prioridade de defender a sua integridade leva-o a negar a realidade vivenciada. Com efeito, apesar das tendências de realização de si serem instintivas, toda a carga emocional motivada pela pressão da Prática Pedagógica, pela sua organização e contexto, pode provocar, em alguns indivíduos em formação, tensões que os inibam e tornem menos sensíveis ao processo de auto-informação e auto-aprendizagem (Oliveira, 1992).

Por outro lado, a intervenção educativa não significa só prazer e satisfação em lidar com as crianças na sala de aula, pois, envolve sacrifício, insegurança, empenho, coragem para enfrentar o desconhecido que é a própria prática pedagógica. Assim, torna-se necessário ter em conta as motivações do aluno-futuro professor, as razões pelas quais se sente envolvido ou não no processo, o esforço para alcançar a realização de si, pois, o seu desempenho obedece, como refere Costa et al (1989, cit. por Limas e Rafael, 1992), a razões intrínsecas relacionadas com as características das actividades, nomeadamente se as considera desafiadoras, agradáveis, estimuladoras da curiosidade, enquanto as razões extrínsecas se prendem, sobretudo, com a obtenção da aprovação externa.

### **2.1.2. Auto-Conhecimento**

Parece não haver dúvidas que a Prática Pedagógica implica necessariamente a realização de tarefas e actividades, a resolução de problemas, a tomada de decisões

com discernimento e maturidade. Neste contexto, o aluno-futuro professor confronta-se com situações cada vez mais complexas que vai procurando gerir da forma mais adequada.

Segundo Zeichner (1986), é a partir do modo como o indivíduo em formação, face a situações típicas da realidade educativa, opta por agir desta ou daquela maneira, que permite definir o seu grau de competência do desempenho, tendo em conta que o nível de desempenho demonstrado pelo aluno-futuro professor não depende unicamente dos conhecimentos e saberes adquiridos mas, também, de certas características pessoais (Medley, 1985 cit. por Ralha-Simões, 1991).

Deste modo, o professor competente é uma pessoa auto-realizada, possuidora de um repertório de conhecimentos e capacidades, com um estilo próprio, capaz de responder às situações educativas de forma adequada e precisa. Esta capacidade de resposta parece depender não só da natureza dos fenómenos educativos como, também, da forma como o indivíduo os interpreta. Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) falam do grau de competência educativa a partir do modo como o indivíduo organiza e integra capacidades e como reage em situações específicas. Vários estudos têm demonstrado a existência de uma relação entre o nível de desenvolvimento psicológico e o nível de eficácia pedagógica (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Gonçalves e Cruz, 1985; Simões e Ralha-Simões, 1990; Ralha-Simões, 1995).

No contexto da Prática Pedagógica, o objectivo fundamental de toda esta dinâmica prende-se com o êxito da acção educativa, tendo em conta, em primeiro lugar, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, em segundo lugar, o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor. O desenvolvimento do aluno-futuro professor é um processo dinâmico, "*(...) interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade*" (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 224).

Aprender, ensinar e desenvolver-se são actividades que estão intimamente ligadas, pois, de acordo com Tavares (1992), o processo ensino/aprendizagem e o desenvolvimento humano implicam-se mutuamente, visto assentarem numa mesma estrutura fundamental. Para o autor, falar de desenvolvimento humano é considerar a construção de conhecimentos e saberes que permitam ao indivíduo em formação uma nova visão do ensino e da vida, no sentido de agir em termos de opção e decisão com discernimento e maturidade.

No entender de Ralha-Simões (1995), o processo de desenvolvimento do aluno-futuro professor constitui um contínuo em termos funcionais, um processo integrado de desenvolvimento da personalidade que pode ser visto em termos de evolução intelectual, social e pessoal, pautado pela influência das interações que estabelece com os outros e pelas experiências vivenciadas no contacto com a realidade educativa. Para a autora, estes aspectos inserem-se na problemática do auto-conhecimento, encarada na perspectiva de Weinstein e Alschuler (1985), uma vez que o auto-conhecimento pode ser considerado um aspecto fundamental das relações interpessoais e da compreensão dos outros e do mundo, todos eles factores essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor.

De acordo com as teorias desenvolvimentistas, o conhecimento é um processo de construção activa do sujeito, pelo que, o conhecimento acerca da realidade é inseparável do conhecimento acerca de si próprio; daí que, o desenvolvimento do conhecimento implique o desenvolvimento do auto-conhecimento. Assim, qualquer percepção do aluno-futuro professor acerca das realidades externas é, em certa medida, uma percepção acerca de si próprio, pois, segundo Guidano e Liotti (1985 cit. por Gonçalves, 1986):

*" (...) a elaboração do conhecimento parece ser um processo unitário que ocorre através da interpenetração dinâmica de duas polaridades, o indivíduo e o mundo, aquilo que pode ser metaforicamente equacionado nos dois lados da mesma moeda: o auto-conhecimento do sujeito envolve sempre a sua concepção da realidade e, reciprocamente, toda a concepção da realidade está directamente ligada à visão que o sujeito tem de si próprio." (p. 38)*

Nesta perspectiva o auto-conhecimento é um constructo importante na medida em que, quanto melhor o aluno-futuro professor se conhecer e melhor perceber o contexto em que se inscreve as suas experiências de prática pedagógica, mais facilmente aceita as crianças, os colegas de grupo e os professores orientadores, melhor compreende e respeita o outro, maior espírito colaborativo demonstra; tal como referem autores humanistas como Combs e Rogers, a pessoa que se aceita plenamente melhorará necessariamente a relação com aqueles com quem está em contacto pessoal. Na verdade, toda a tendência humanista da Psicologia tem

ênfâtizado o auto-conhecimento como factor fundamental da interacção humana (Formosinho, 1987).

Face ao exposto, a Prática Pedagógica deve ser entendida como um processo propiciador de condições que levem o aluno-futuro professor, através da interacção com os outros e com a realidade educativa, conhecer-se e ficar mais disponível para se (trans)formar. O aluno-futuro professor antes de lidar com as situações típicas do contexto educativo, não parece possuir uma imagem muito definida de si próprio como professor. A partir das interacções que estabelece no contexto da Prática Pedagógica, da imagem de si próprio que os outros lhe devolvem, da forma como interioriza as observações e os resultados do comportamento, tomando por referência o comportamento dos outros, assim como a avaliação que os outros fazem dele, o aluno-futuro professor vai activando e construindo o auto-conhecimento (Ralha-Simões, 1991, 1995). Deste modo, o processo de prática pedagógica parece permitir a produção de níveis mais elaborados de auto-conhecimento em que o indivíduo em formação, como refere Tavares (1992), procura construir conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão, progredindo através dos diferentes estádios do desenvolvimento humano.

Ferreira-Alves e Gonçalves (1990) consideram que a gestão de situações tão complexas como as que usualmente se colocam ao aluno-futuro professor no contexto da Prática Pedagógica é indissociável de um correcto equacionar dos dados em presença, o que inclui a capacidade de auto-conhecimento. Assim, o conhecimento de si próprio e a capacidade de extrair significados da experiência parece constituir um aspecto importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor.

Para Weinstein e Alschuler (1985 cit. por Ralha Simões, 1991) o auto-conhecimento consiste na :

*"(..) capacidade de reconstrução e gestão da experiência interna de cada indivíduo e na capacidade de, a partir daí, gerar conhecimentos acerca de si próprio que permita estabelecer previsões traduzíveis na adequação do sujeito às circunstâncias que envolveram essa experiência."*(p.32)

Os referidos autores (cits por Gonçalves, 1986; Gonçalves e Ferreira-Alves, 1991; Ralha-Simões, 1991, 1995, Simões, 1994) formularam um modelo relativo à

construção do auto-conhecimento, em termos desenvolvimentista, o qual constitui um quadro teórico de grande utilidade para a organização de programas de formação de professores. No entender de Ralha-Simões, a concepção de Weinstein e Alschuler sobre a construção do auto-conhecimento pressupõe que os indivíduos com maior complexidade conceptual estão mais aptos para dar respostas às exigências próprias das tarefas educativas e de reflectir sobre o êxito ou fracasso dos seus desempenhos, o que tem implicações evidentes no tipo de auto-avaliação da competência que vão desenvolvendo ao longo do processo formativo.

Neste sentido, as capacidades de auto-avaliação são determinantes por servirem de suporte a aspectos tão importantes como a satisfação ou insatisfação pessoal pelo trabalho realizado, a realização de si (Maslow, 1954; Rogers, 1973) e a capacidade de desconstruir e reconstruir o auto-conhecimento no sentido da mudança positiva. Ralha-Simões (1995) ao citar Harter (1982) refere que a percepção que o aluno-futuro professor tem sobre a sua própria competência vai influenciar de modo determinante a capacidade de interagir eficazmente no contexto em que está inserido.

Segundo a autora a auto-percepção da competência do desempenho do aluno-futuro professor vai depender dos seus critérios de êxito ou fracasso, dos fins que pretende atingir, do valor que atribui às situações de ensino/aprendizagem e das probabilidades de sucesso que à partida presume que vai obter. Nesta perspectiva, a aplicação do modelo de Weinstein e Alschuler para promoção do auto-conhecimento torna-se útil, não apenas pelo contributo que possa proporcionar ao nível do desenvolvimento psicológico do aluno-futuro professor, mas, também, pela função avaliativa, uma vez que permite conhecer o seu modo de funcionamento cognitivo, relativamente ao conhecimento que tem de si próprio, no sentido de adequar as estratégias de aconselhamento e orientação favoráveis à progressão do indivíduo através dos diferentes estádios do desenvolvimento humano.

## **2.2 Representação Social e Prática Pedagógica**

O conceito de representação surge no estudo das práticas sociais e é desenvolvido por vários autores como Moscovici (1976), Abric (1984), Leyens (1985), Santiago (1990, 1991, 1994, 1996), Pinho (1993) entre outros.

Moscovici (1976) define representação social como um sistema de valores, de noções e de práticas, relativas a determinados aspectos ou dimensões do meio social, que permite ao indivíduo orientar a percepção sobre as situações e elaborar respostas. Por sua vez, Leyens (1985) considera a representação social, como um processo de construção da realidade pelo indivíduo, que "(...) *actua simultaneamente sobre o estímulo e a resposta, mais precisamente, orienta esta na medida em que modela aquele*" (p.16). Nesta óptica, a representação social parece ser o produto e o processo de uma actividade mental pela qual o indivíduo atribui uma determinada significação à situação real com que se confronta levando o indivíduo, como refere Pinho (1993), a entendê-la como um sistema simbólico organizado e estruturado cuja principal função é a elaboração de um conhecimento que permita interpretar e controlar a situação, para que seja possível adaptar-se e interagir. Nesta linha de pensamento, Leyens (1985) refere que as representações sociais integram processos de construção simbólica da realidade que desempenham uma função importante na orientação dos comportamentos, das percepções e da elaboração de respostas dos indivíduos às situações sociais.

No entender de Santiago (1990), as representações ao introduzir o social na vida dos sujeitos põem em jogo esquemas interpretativos que integram dimensões cognitivas, afectivas, simbólicas e ideológicas. Por sua vez, Perrenoud (1993) considera que, por muito sofisticadas que sejam as representações, só têm impacto nas práticas dos indivíduos se estes dispuserem de esquemas capazes de as mobilizar em situação. O autor distingue dois tipos de representações: representações descritivas ou explicativas, se se referem a verdadeiros saberes, saberes eruditos, comuns ou da experiência ou simples crenças, opiniões menos confirmadas e representações normativas ou prescritivas se se referem a valores, regras, finalidades, modelos, ou seja, estados desejáveis da realidade.

Santiago (1991) ao citar Moscovici (1974) refere que o processo de formação das representações constitui um fenómeno psico-social, entendido como um movimento de compreensão da realidade e de definição das diferentes posições dos indivíduos perante os aspectos dessa realidade. De acordo com Santiago (1991), o indivíduo, através de um fenómeno de objectivação da realidade, concebe modelos figurativos de interpretação e categorização da realidade, responsáveis pelos comportamentos e formas de apreensão e significação das diferentes situações sociais, pelo que, os factores sócio-institucionais são determinantes no processo de formação

das representações, cabendo às relações interpessoais, intergrupais e relacionamento com as instituições a maior parte da responsabilidade na dinâmica deste processo.

A Prática Pedagógica, como componente fundamental do processo de formação inicial de professores, visa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno-futuro professor para que se torne um educador competente capaz de resolver problemas e tomar as decisões mais adequadas, próprias de um bom profissional da educação. A consecução destes objectivos passam pela dinâmica da interacção entre o aluno-futuro professor e o contexto em que inscreve a sua Prática Pedagógica, o que pressupõe, como refere Alarcão e Tavares (1990), sistemas de representações e toda uma complexa rede de relações positivas, negativas, indiferentes, que vão influenciar as atitudes do aluno-futuro professor e, conseqüentemente, o seu nível de desempenho junto do grupo-turma. Assim, a intervenção educativa do aluno-futuro professor parece estar dependente da natureza das representações que se formam mais ou menos espontaneamente e que se vão tornando cada vez mais consistentes, evoluindo no sentido favorável ou desfavorável, positivo ou negativo. Cada um dos alunos-futuros professores é portador de um conjunto de experiências que têm origem e se fundamentam nas representações de si próprio, dos outros, dos diferentes factores com que se confronta e sobre os quais emite juízos de valor (Pinho, 1993). Para o autor, os juízos de valor e as atitudes que o aluno-futuro professor assume ao longo do processo formativo parecem depender da maneira como percebe e se percebe nesse processo: o que é como pessoa e o tipo de interacções que estabelece com os outros.

Em certa medida, as características das interacções estabelecidas parecem ser determinadas pela qualidade dos sistemas de representações do aluno-futuro professor a propósito da Prática Pedagógica, em geral, e dos vários factores associados ao seu desempenho junto do grupo-turma, em particular (Santiago, 1990). Na verdade, não parece ser possível a compreensão das interacções comportamentais do aluno-futuro professor sem tomar em linha de conta as representações a partir das quais essas interacções adquirem determinada significação que, como refere Santiago (1990), é resultante das experiências vivenciadas, das opiniões, das relações mais ou menos complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas mantidas com um "objecto" social, no caso concreto - a Prática Pedagógica III. A circunstância do aluno-futuro professor se situar num determinado contexto formativo desencadeia a formação de ideias, imagens, atitudes, opiniões, que o conduzem, por vezes, a reequilibrar as

representações anteriormente construídas acerca dos problemas que directa ou indirectamente se reportam à sua acção futura. As representações são modalidades de conhecimento organizadas de forma pessoal que leva as pessoas a interpretar situações, realizar tarefas, abordar problemas (Nunes, 1995).

O aluno-futuro professor apresenta um conjunto de representações sobre o processo de prática pedagógica desenvolvido em escolas do 1º ciclo do ensino básico que têm, sobretudo, o carácter de um conhecimento prático e espontâneo que servem de guia para a acção, uma vez que, como refere Guerreiro (1992), sem essas representações sobre a Prática Pedagógica, o aluno-futuro professor não se conseguiria enquadrar nem agir. Essas representações, embora tenham um carácter pessoal, enquadram-se no conjunto das representações colectivas de um determinado tipo de grupo, tendo em conta que as representações que cada aluno-futuro professor forma sobre a Prática Pedagógica parecem ser altamente influenciadas pelas representações dos colegas de grupo de estágio, dos colegas de turma e até por tudo aquilo que se diz a seu respeito na instituição superior de formação (Alarcão e Tavares, 1990). Esta aliança entre o pensar colectivo e o individual vai reflectir-se, inevitavelmente, ao nível das interacções sociais, em termos de comunicação, nas estruturas dos papéis desempenhados pelos alunos-futuros professores e nas estratégias utilizadas durante o processo ensino/aprendizagem .

### **2.3. As Representações e a Elaboração da Identidade Profissional do Aluno-Futuro Professor**

A Prática Pedagógica, por si própria, parece contribuir para a elaboração da identidade profissional do aluno-futuro professor, não só por criar solidariedade, espírito de grupo e uma cultura comum quanto aos valores a promover, mas, também, pelo modo de relacionamento com as crianças e pela maneira de reflectir a prática educativa, de raciocinar, de colocar e resolver problemas (Perrenoud, 1993). No confronto com a realidade educativa, o aluno-futuro professor elabora, em geral, um determinado tipo de discurso que confere significações a aspectos ligados com a profissão docente, o que traduz uma certa forma de pensar, sentir e agir num dado momento do seu processo formativo, em que desempenha um determinado papel no quadro da Prática Pedagógica (Ralha-Simões, 1995).

A Prática Pedagógica III é fonte de acontecimentos que são avaliados pelo aluno-futuro professor através de uma significação causal que vai conduzir à formação de representações que o levam a criar novas realidades, relacionando-as com outras experiências, avaliando-as positiva ou negativamente, o que parece influenciar, significativamente, o modo como se posiciona no respectivo contexto formativo.

Santiago (1990) ao citar Moscovici (1981) refere que as representações constituem um universo de opiniões e um universo de crenças que se traduzem em instrumentos de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas mais ou menos adequadas ao contexto profissional onde o indivíduo interage. Por sua vez, Ralha-Simões (1995) corrobora esta ideia ao considerar que o universo de opiniões, as ideias e as acções que o aluno-futuro professor desenvolve ao longo da Prática Pedagógica, fundamentadas em sistemas pessoais de convicções internamente congruentes, constituem os instrumentos que lhe permite lidar com as situações problemáticas que ocorrem durante este processo formativo.

Segundo Pinho (1993), as representações são um processo e um produto da elaboração mental do indivíduo em formação e desempenham um papel fundamental no conhecimento e compreensão de si próprio e dos outros, das coisas e dos acontecimentos. O que o aluno-futuro professor pensa sobre si próprio parece desempenhar um papel importante na elaboração da sua identidade profissional, sobretudo, quando recorre aquilo que é como pessoa e como principal instrumento da sua própria formação (Combs, 1989). No decurso do processo formativo, os desempenhos do aluno-futuro professor parecem relacionar-se estreitamente com a identidade profissional que vai elaborando tendo por base as representações ligadas à profissão docente. A elaboração da identidade profissional do aluno-futuro professor, através de processos interactivos e de adaptação ao contexto onde inscreve a Prática Pedagógica, vai conduzir a novas leituras da realidade educativa.

Durante uma experiência formativa, como é o caso da Prática Pedagógica, parece existir, por vezes, uma certa inadequação de representações, pelo que, como refere Roelens (1989 cit. por Nunes, 1995), o desenrolar da experiência pode conduzir à conseqüente elaboração de novas representações e à integração destas no processo de identidade do professor em formação. Para Roelens o processo de mudança de representações desenvolve-se em três fases, denominadas por busca, experimentação e obra. Se nas duas primeiras fases, o indivíduo procura confrontar-se com algo de novo que conduza à problematização da realidade e de si próprio, num movimento de

ruptura que resulte no ensaio de novos esquemas conceptuais para agir e interagir em situação, na última fase, o indivíduo procura a realização de uma síntese entre as representações da realidade e de si próprio, numa tentativa de conciliação entre a sua herança cultural e as novas formas de pensar e agir.

### **3. A Supervisão no Contexto da Formação Inicial de Professores**

A supervisão, considerada na óptica da formação inicial de professores, deve constituir-se como um processo que tem por objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, no sentido de o ajudar a tornar-se mais competente capaz de interagir de forma activa e entusiasta no contexto da Prática Pedagógica, um aluno-futuro professor para quem o contacto com os outros se torna gratificante e que, ao nível da interacção educativa, está disponível para inovar.

Tendo em conta que o objectivo prioritário da formação inicial de professores, como refere Estrela (1986), é levar o aluno-futuro professor a pôr questões acerca das suas próprias práticas pedagógicas, é aprender as técnicas de recolha de dados e desenvolver as capacidades de responder às situações da realidade educativa, a supervisão deverá possibilitar ao professor em formação a tomada de consciência das suas possibilidades e limitações através de um processo de questionamento e reflexão que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tentando clarificar o conceito de supervisão aplicado à formação de professores, Vieira (1993) refere que a supervisão é um processo que permite desenvolver uma postura de questionamento face ao saber e aos contextos sociais da sua aquisição e transmissão, através da reconstrução de teorias e práticas subjectivas baseadas em processos de consciencialização, interpretação e confronto. No dizer de Cortesão (1990), o conceito de supervisão tem vindo a registar uma série de alterações inteiramente relacionadas com os conceitos que presidem à estruturação geral da formação de professores. Com o retorno às concepções humanistas da educação e ao advento das concepções desenvolvimentistas e construtivistas, que defendem o papel activo da pessoa como promotor do próprio desenvolvimento. assistiu-se nas últimas décadas, designadamente a partir da década de oitenta, a uma mudança fundamental no relacionamento entre a Psicologia e a Educação, com implicações determinantes na formação de professores e, conseqüentemente, nos modelos de supervisão (Oliveira, 1992; Soares, 1995).

Várias análises têm sido feitas no sentido de encontrar respostas para a problemática da supervisão. Na análise aos modelos subjacentes à supervisão da prática pedagógica, Alarcão e Tavares (1987) definiram seis cenários de supervisão. Quatro destes cenários são derivados dos paradigmas de formação segundo Zeichner (1983) e que os autores denominaram de:

- cenário de imitação artesã em que o professor em formação deve seguir passivamente e sem discussão o modelo do supervisor;
- cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, inspirado nos trabalhos de Dewey que confere um papel activo ao aluno-futuro professor na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem;
- cenário behaviorista orientado por uma definição clara dos objectivos de formação que o aluno-futuro professor deve desenvolver através dos meios que lhe são postos à disposição e de entre os quais deve ser capaz de escolher os mais adequados;
- cenário pessoalista influenciado pelas correntes humanistas baseado nas necessidades e preocupações sentidas pelos professores em formação, numa perspectiva construtivista em que o auto-conhecimento constitui o elemento-chave para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor.

Aos outros dois cenários os autores denominaram de:

- cenário de supervisão clínica caracterizado pelo papel colaborativo desempenhado pelo supervisor, com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas do candidato a professor, tendo por base a observação e análise das situações reais de ensino;
- cenário psicopedagógico fundamentado na psicologia do desenvolvimento, visando o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e tomar decisões adequadas aos contextos em que o professor em formação inscreve a sua prática pedagógica.

Para Alarcão e Tavares (1987) estes seis cenários, para além de não se excluírem mutuamente já que coexistem com frequência, não englobam todas as formas possíveis de supervisão. Com efeito, a literatura especializada não apresenta um modelo ideal que consiga enquadrar todas as potencialidades apresentadas nos modelos propostos por autores como Mosher e Purple (1972), Zeichner (1983), Zeichner e Tabacknick (1985), Alarcão e Tavares (1987), Zimpher e Howey (1987),

entre outros. Por outro lado, parece não existir em supervisão educativa um único modelo mas vários modelos, pois, as práticas de supervisão desenvolvidas no âmbito da formação inicial orientam-se por modelos e estilos de supervisão que são ajustados e adaptados às características dos respectivos contextos formativos.

No sentido de dirigir um olhar interpretativo para a forma como o conceito de supervisão pode ser encarado na relação com diferentes concepções de formação de professores, apresentam-se três orientações possíveis de supervisão que, tendo com pano de fundo o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, exigem, como refere Mosher e Purple (1972) um supervisor eficaz, com sensibilidade, capacidade analítica, competências relacionais e responsabilidade social.

### **3.1. Supervisão: Três Orientações Possíveis**

#### **3.1.1. A Supervisão segundo uma Perspectiva Ecológica**

A supervisão de professores, segundo uma perspectiva ecológica, baseia-se na concepção de que todo o indivíduo para realizar o seu potencial de desenvolvimento necessita interagir com os outros, com os contextos, com o mundo envolvente. A perspectiva ecológica merece uma atenção particular na formação de professores, por se considerar ser portadora de novas ideias que conduzam a uma melhor compreensão da realidade educativa (Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Vayer et al, 1994). De acordo com esta perspectiva, o indivíduo exprime as suas potencialidades de modos diferentes, segundo as condições nas quais realiza as suas experiências e face às características do mundo que o rodeia (Vayer et al, 1994).

A Prática Pedagógica é considerada um espaço interactivo de relações interpessoais onde o aluno-futuro professor constrói e reconstrói as diferentes dimensões do conhecimento que lhe permitem interpretar de forma reflexiva o acto educativo. Por sua vez, a supervisão centra-se nas relações dinâmicas estabelecidas ou a estabelecer entre o aluno-futuro professor, o supervisor, as crianças, os outros sistemas, em que todos estão implicados nas diversas actividades inerentes ao contexto formativo (Alarcão e Sá-Chaves, 1994). Neste âmbito, o aluno-futuro professor é um ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos também estes dinâmicos e interactivos. O aluno-futuro professor ao interagir no

contexto da Prática Pedagógica e ao organizar-se para poder funcionar de forma eficaz, vai desenvolver-se.

Nesta perspectiva, o aluno-futuro professor protagoniza um papel fundamental na sua formação ao assumir-se como principal responsável pelo seu processo de desenvolvimento, cabendo ao supervisor, como refere Oliveira (1992), o papel de facilitador no sentido de o ajudar a construir um estilo próprio de actuação e a promover o auto-conhecimento. Neste processo, o supervisor desempenha um papel determinante, na medida em que o potencial de desenvolvimento de um contexto mesossistémico será maior se a transição ecológica for feita na companhia de pessoas com quem já foram estabelecidas relações em contextos anteriores (Portugal, 1992).

No âmbito da formação inicial de professores, verifica-se transição ecológica sempre que o aluno-futuro professor participa num novo contexto, como a Prática Pedagógica, e "*(...) assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas*" (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 212). O desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor é facilitado quando participa em actividades cada vez mais complexas, com o apoio de alguém mais experiente e com maior maturidade, com quem o aluno-futuro professor desenvolve uma relação afectiva positiva (Portugal, 1992).

Com efeito, o aluno-futuro professor quando deixa o papel de aluno para assumir o papel de professor precisa sentir-se apoiado e ajudado, pois torna-se extremamente complexo assumir a transferência de poderes que lhe são conferidos enquanto responsável pelo processo ensino-aprendizagem de um grupo turma. Por sua vez, o supervisor, como contextualizador de contextos, deverá adequar a sua forma de agir às características de cada aluno-futuro professor, utilizando estratégias de aconselhamento que o levem a um melhor conhecimento do acto educativo, tendo em vista a tomada de decisões pedagógicas adequadas.

A supervisão, enquanto contexto formativo, é caracterizada, como refere Alarcão e Sá-Chaves (1994), por diferentes elementos do microsistema ligados entre si por relações de natureza pessoal e profissional que suportam e alimentam as diversas interacções, ainda que existam estatutos diferentes e papéis que se complementam. Deste modo as autoras referem que:

*"Na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos interactivos que ocorrem no microsistema, designado por local de trabalho."(p. 211)*

De acordo com esta perspectiva, supervisor e aluno-futuro professor vão, conjuntamente, filtrando e organizando os diferentes processos interactivos de construção do conhecimento, numa ordem sequencial, que no quotidiano da Prática Pedagógica vão originando diferentes significações contextuais. A qualidade das trocas e das interacções produzidas no microsistema, que é a Prática Pedagógica, depende principalmente de dois factores, por um lado o modo como cada um percebe, compreende e desempenha o seu próprio papel e, por outro, o modo como organiza o contexto que suporta as relações interpessoais.

Como refere Bronfenbrenner (1978, 1979 cit. por Portugal, 1992), as interacções mais directas verificam-se ao nível do microsistema, contudo, o desenvolvimento do indivíduo depende em grande parte dos contextos que ultrapassam o microsistema e se situam em estruturas sociais e institucionais mais abrangentes. Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994), é o macrosistema que exerce maior influência no desenvolvimento do aluno-futuro professor, pois, o macrosistema cultural, ideológico, em permanente evolução confere movimento a todos os outros sistemas incluindo o próprio indivíduo em situação de prática pedagógica. Face à importância dos contextos na formação de professores, a supervisão deverá ser encarada como um processo dinâmico, de produção de conhecimentos e saberes que leva o aluno-futuro professor a construir um estilo pessoal de actuação e a desenvolver o *eu* pessoal e profissional.

### **3.1.2. Supervisão e Competências Educativas**

No entender de Zimpher e Howey (1987), é preciso compreender as concepções sobre as competências educativas a desenvolver nos programas de formação de professores e depois cruzar estes tipos de competência educativa com práticas de supervisão. Para os autores, a supervisão educativa é um elemento chave no desenvolvimento profissional dos professores em formação. O processo típico de supervisão inclui identificação de problemas, observação, prática de ensino, reflexão e reformulação da maneira de agir perante a realidade educativa. Existem muitos

modelos de supervisão tais como a supervisão centrada nas competências técnicas, supervisão clínica, supervisão numa perspectiva de aconselhamento, supervisão numa perspectiva desenvolvimentista, entre outras. A questão chave é determinar quais as perspectivas de supervisão que melhor se adequam aos objectivos da formação inicial de professores.

No que diz respeito à supervisão baseada nas competências técnicas, o foco da acção do supervisor deve incidir na análise das questões didácticas do ensino, fomentando a eficácia do aluno-futuro professor ao nível da intervenção na sala de aula. Deste modo, o aluno-futuro professor deve dominar os métodos de ensino, possuir capacidade para definir objectivos, aplicar as estratégias e seleccionar os conteúdos seguindo, para tal, determinadas linhas de orientação técnica. Neste cenário, o supervisor deve promover no aluno-futuro professor capacidades de reflexão que impliquem "*raciocínio instrumental relativo, sobretudo, à eficiência e eficácia da acção levada a cabo*" (Ralha-Simões, 1993: 150). O supervisor é considerado um especialista, uma autoridade que domina os saberes-fazer, que leva o aluno-futuro professor a desenvolver capacidades técnicas, a utilizar eficientemente os recursos na sala de aula, a aplicar teorias e regras técnicas que considera relevantes para uma boa prática educativa. No entender de Zimpher e Howey (1987), o supervisor é um promotor de capacidades de reflexão instrumental relativa à eficácia da acção educativa.

No que se refere à supervisão baseada no domínio das competências clínicas, o processo deve proporcionar os meios de identificação e de resolução de problemas no sentido de ajudar o aluno-futuro professor a formular juízos moralmente mais explícitos sobre o modo de agir face a situações particulares, determinadas pela imprevisibilidade da realidade educativa. Nesta perspectiva, o supervisor é um profissional que encoraja a investigação sobre a relação entre a teoria e a prática. Assim, o supervisor cria situações de reflexão que leve o aluno-futuro professor a compreender as situações vividas, podendo modificá-las ou adequá-las de acordo com a forma como as interpreta. Por sua vez, as práticas de supervisão no desenvolvimento das competências pessoais enfatizam o desenvolvimento da responsabilidade e do auto-conhecimento do aluno-futuro professor, no sentido de favorecer a criação de um estilo pessoal de interacção e a consequente elaboração da identidade profissional. Conhecer-se, saber escutar os outros e interpretar as relações que estabelece são capacidades que o futuro professor deve desenvolver ao longo do processo formativo.

Neste sentido, como refere Zympher e Howey (1987), o supervisor, num clima de colaboração e ajuda, leva o aluno-futuro professor a explorar diferentes experiências educativas e a reflectir sobre as mesmas. Através da observação contínua do desenvolvimento pessoal do aluno-futuro professor, o supervisor retroage criticamente, não só, no que respeita a questões da dimensão técnica e clínica, mas também, do domínio do saber ser social.

Por último, Zympher e Howey (1987) consideram que as práticas de supervisão e o desenvolvimento das competências críticas caracterizam-se por proporcionar as condições necessárias para o aluno-futuro professor desenvolver atitudes de inconformismo face ao sistema educativo, incentivando-o a tornar-se um potencial agente de mudança. Deste modo, o supervisor, através de um processo de questionamento constante, procura levar o aluno-futuro professor a analisar criticamente todas as questões que se prendem com a acção educativa em geral, e as questões de justiça social em particular. Nesta perspectiva, o aluno-futuro professor reflecte criticamente sobre a prática pedagógica à luz de uma análise filosófica e social, rejeitando estereótipos, ideologias autoritárias e relações permissivas características de um professor conformista.

### **3.1.3. Aconselhamento: Uma Estratégia de Supervisão**

No entender de Handal e Lauvas (1987), o aconselhamento pode ser definido como o conjunto de relações interpessoais que se estabelecem entre supervisor e aluno-futuro professor, no sentido de ajudar o professor em formação a ajustar-se pessoal e profissionalmente às diferentes situações típicas do ensino, para que construa a sua própria teoria prática que lhe permita evoluir ao longo da sua actividade docente. Nesta perspectiva, a tarefa do supervisor consiste em criar um clima relacional de entreaajuda, cordialidade, espontaneidade e autenticidade, em que as relações interpessoais se revelam determinantes. Esta estratégia de supervisão, proposta por Handal e Lauvas, é inspirada em Rogers (1977) que tem valorizado as relações interpessoais onde se cria uma ponte entre *cliente* e *conselheiro* que implica um sentimento de solidariedade afectiva que exige simpatia, solidariedade, cooperação.

Para Rogers as competências relacionais, que se desenvolvem com a experiência de vida, são facilitadoras de aprendizagens significativas. O autor

considera que uma relação de ajuda pressupõe captar e compreender os sinais que o outro indica no sentido de esclarecer, não só, o significado do que o outro percebe ao nível do consciente, mas, a um nível mais profundo. Assim, poder-se-á considerar que a formação é um processo contínuo de construção de significados pessoais que emerge das interações que ocorrem, fundamentalmente, entre supervisor e professor em formação. Esta relação é, por conseguinte, uma relação de interpessoalidade em que o supervisor ajuda o aluno-futuro professor, pois, segundo Medeiros (1976), o sujeito é capaz de alargar o âmbito e o nível das suas necessidades que se transformam em ideias e aspirações e evoluem de acordo com as suas próprias características. Nesta linha de pensamento, Tavares (1993) refere que uma relação pessoal e interpessoal mais profunda e íntima, gerada entre formador e indivíduo em formação, constitui factor de mudança e desenvolvimento.

Neste quadro de matriz construtivista, o domínio das competências relacionais não invalidam a necessidade do supervisor ser possuidor das indispensáveis competências científicas, metodológicas, didáticas, capaz de promover o desenvolvimento das dimensões ou competências que um futuro professor terá de possuir para se tornar um bom profissional.

Retomando a perspectiva de Handall e Lauvas (1987), o aconselhamento é baseado numa perspectiva humanista em que o supervisor ajuda o aluno-futuro professor, mas este não abandona a sua teoria, a sua experiência, as suas competências, nem a responsabilidade na adaptação às situações educativas características da prática pedagógica. Isto implica que o supervisor seja capaz de agir de modo a compreender o aluno-futuro professor, as suas expectativas, as suas dificuldades e, sobretudo, o modo como interpreta a Prática Pedagógica, não impondo as suas concepções e perspectivas para, então, estabelecer uma relação de ajuda. Segundo Mucchielli (1994):

*"A Relação de Ajuda é uma relação profissional na qual uma pessoa deve ser assistida para operar o seu ajustamento pessoal a uma situação à qual ela não se adaptava normalmente. Isso supõe que o Ajudador seja capaz de duas acções específicas:*

*1ª Compreender o problema nos termos em que se coloca para tal indivíduo singular em sua existência singular.*

*2ª Ajudar o "cliente" a evoluir pessoalmente no sentido da sua melhor adaptação social"(p. 15)*

Para Handal e Lauvas, o aconselhamento é considerado como um processo de aceitação mútua, compreensão e reflexão no qual o aluno-futuro professor se sente livre para explorar e desenvolver a sua teoria prática. O factor fundamental é que o aluno-futuro professor perceba que o supervisor pretende, de facto, ajudá-lo, que aceita os seus erros, respeita as suas iniciativas e ambições de melhorar o seu desempenho no processo de prática pedagógica. Uma estratégia de supervisão com estas características parece levar a que exista um certo sentido de igualdade entre supervisor e aluno-futuro professor, não em termos de estatuto ou de papéis a desempenhar, mas em termos de confiança e respeito mútuo (Handal e Lauvas, 1987). Para os autores, se não existir um clima de confiança, autenticidade, aceitação do outro, o aconselhamento pode resultar num fracasso, pois, o aluno-futuro professor pode interpretar os comportamentos do supervisor de maneira diversa e, em determinadas circunstâncias, considerar que muitas das suas dificuldades e problemas não são levados a sério. Qualquer atitude positiva que o supervisor tome pode tornar-se num positivismo humilhante (Handal e Lauvas, 1987) para o aluno-futuro professor.

Entre os vários problemas que dificultam a implementação de estratégias de aconselhamento há um que merece alguma reflexão, dado relacionar-se com a matriz conceptual do aluno-futuro professor e refere-se à forma como associa os conhecimentos teóricos às situações práticas de ensino, ou seja, a relação entre a teoria que aprende na instituição superior de formação e a prática de ensino. Os autores consideram que podem existir problemas de dupla comunicação, em que podem estar implícitas mensagens ocultas, quer ao nível da teoria de ensino quer ao nível desta estratégia de supervisão. Uma presumível mensagem pode transmitir que a teoria de ensino não tem qualquer relação com o que acontece na prática pedagógica, pois, a teoria é livresca e de difícil aplicação ou mesmo de pouca importância para a prática de ensino. A este propósito, Handal e Lauvas alertam para o máximo cuidado a tomar afim de evitar essa dupla comunicação entre os professores da instituição superior de formação que leccionam as disciplinas relativas à teoria de ensino e aqueles que fazem a supervisão da Prática Pedagógica. Esta correspondência entre

teoria de ensino e a aplicação de estratégias de aconselhamento parece ter alguma semelhança com uma caixa chinesa (Handal e Lauvas, 1987).

Durante o processo de formação inicial, a maioria dos alunos-futuros professores parece desenvolver uma sensibilidade muito crítica relativamente à relação teoria-prática. É durante o ciclo da supervisão, mais concretamente, na pré-observação que são analisadas e identificadas algumas das concepções e princípios de acção gerados no quotidiano da formação e de desenvolvimento do aluno-futuro professor, no sentido de o ajudar na procura de soluções para as dificuldades que enfrenta, bem como definir o modo de estruturar a sua intervenção ao nível do processo ensino-aprendizagem. Segundo os autores, a pré-observação permite uma partilha mútua de pontos de vista entre supervisor e aluno-futuro professor e constitui uma experiência partilhada numa determinada extensão, pois, existe um distanciamento entre ambos que nunca deverá ser eliminada. O aconselhamento leva a que o supervisor se centre no aluno-futuro professor, sem ficar fascinado nem ficar somente atento ao que é dito, mas, sobretudo, a perceber porque é dito, e a entender as razões porque age desta ou daquela maneira procurando compreendê-lo o melhor possível.

Para Handal e Lauvas qualquer indivíduo em formação, independentemente do seu reportório teórico sobre as áreas da Pedagogia, da Psicologia, da Didáctica, constrói a sua própria teoria prática. Em consequência do aconselhamento, o aluno-futuro professor realiza práticas com contornos específicos que são ditados pela diversidade de situações com que se confronta, até porque a qualidade da prática não é estática e evolui ao longo do processo formativo. Esta evolução, ao implicar mudança de comportamentos e atitudes a partir do acto educativo, constitui o principal objectivo do aconselhamento que, centrado na pré-observação, permite encorajar o indivíduo em formação, ajudando-o a definir objectivos, a seleccionar conteúdos, a otimizar recursos e utilizar estratégias. No dizer dos autores, o problema ocorre quando o aluno-futuro professor desvirtua o valor da pré-observação ao agir mais em função de um possível agrado ao supervisor do que, propriamente, em função da sua vontade em experimentar, inovar e arriscar novas práticas. Nesta perspectiva, se não houver da parte do aluno-futuro professor uma predisposição para se mostrar tal qual é, com as suas reais dificuldades e limitações e uma vontade de experimentar práticas novas, a pré-observação pode esvaziar-se e tornar-se no que os autores denominam por jogo das escondidas. Esta atitude terá, obviamente,

implicações ao nível da pós-observação, pelo que o aconselhamento se torna menos efectivo e com retro-informações mais limitadas, o que pouco ou nada vai contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno-futuro professor.

### 3.2. Supervisão da Prática Pedagógica

O processo de supervisão implica observar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva a acção do aluno-futuro professor, não o pressionando a reproduzir acriticamente as práticas do seu orientador na sala de aula (Alarcão, 1995), no sentido de proporcionar as condições para que se transforme em motor do seu próprio desenvolvimento. Para Vieira (1993), fazer supervisão é fundamentalmente "*informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar*"(p. 33), através de um processo que se desenvolve em três momentos distintos mas interactivos, encontro de pré-observação, momento de observação e encontro de pós-observação, que se constituem como as bases do ciclo da supervisão, e cuja qualidade vai reflectir-se, de forma significativa, na acção pedagógica do aluno-futuro professor.

O ciclo de supervisão que ocorre ao longo da Prática Pedagógica III envolvendo mais directamente os grupos de estágio e o professor acompanhante, e de uma forma mais indirecta os professores cooperantes e os alunos do grupo-turma, tem como principal finalidade, como refere Vieira (1993), o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo ensino/aprendizagem, através da recolha de elementos para novas leituras da realidade.

O encontro de pré-observação consiste no atendimento individualizado ou ao nível do grupo de estágio, na semana que antecede o desenvolvimento de actividades. Este momento tem como finalidades essenciais analisar e identificar as concepções e princípios de acção do aluno-futuro professor, no sentido de o ajudar na procura de soluções para as dificuldades que enfrenta, bem como a definição do modo de estruturar a sua intervenção prática. A principal função do supervisor, no momento da pré-observação, é a de possibilitar a antecipação de problemas assim como sugerir eventuais reformulações em aspectos menos explícitos (Vieira, 1993).

O encontro de pré-observação constitui-se como um espaço em que as interacções afectivo-relacionais se conjugam, no sentido de criar um clima que favoreça a colaboração, a inter-ajuda entre os colegas de grupo, por forma a facilitar e a tornar mais eficaz a acção do aluno-futuro professor. De um modo geral, no

encontro pré-observação são produzidos esclarecimentos e identificadas situações que procuram ajudar o aluno-futuro professor a elevar o grau de confiança, num ambiente de comunicação natural a fim de que o processo resulte positivamente (Alarcão e Tavares, 1987). A pré-observação constitui um momento fundamental do processo formativo, pois, o valor e a qualidade da pós-observação depende em grande parte do sucesso da pré-observação.

No que diz respeito ao momento da observação, Alarcão e Tavares (1987) referem que observar para avaliar é um dos principais objectivos da supervisão. Assim, este momento do ciclo de supervisão ao incidir na recolha de informação relativamente aos objectivos traçados no encontro de pré-observação, consiste em registar o que aconteceu durante o desenvolvimento da acção educativa, uma vez que os dados recolhidos vão constituir a base da discussão no encontro pós-observação. Os registos da observação são feitos através da utilização de instrumentos, construídos de uma forma simples, tendo em conta a objectividade e a facilidade de manuseamento.

Por último, o encontro pós-observação constitui o momento da reflexão onde são analisadas as situações ocorridas no momento de observação, aquando da intervenção educativa do aluno-futuro professor. Ao reflectir-se interactivamente sobre a acção desenvolvida pelo aluno-futuro professor são analisados e interpretados os registos efectuados na ficha de observação pelo supervisor, delineando-se diversas significações sobre o observado. O questionamento permite ao aluno-futuro professor fundamentar certas decisões e/ou atitudes adoptadas durante a sua acção educativa e a possibilidade de alargar um conjunto de conhecimentos e percepções que, intuitivamente já possuía, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O questionamento é a prova formativa mais apropriada para interpretar a acção do aluno-futuro professor, pois, o diálogo permite aprofundar as áreas onde o futuro professor apresenta mais dificuldades e que constituem problemas a serem superados (Cardinet, 1983). No encontro de pós-observação, em que se confronta o trabalho individual do aluno-futuro professor, a opinião do grupo de estágio, as observações do professor cooperante e os registos do professor acompanhante é fundamental a existência de um clima afectivo-relacional, em que predomina a autenticidade e a comunicação isenta de ambiguidade, em que todos expressam as suas opiniões de uma forma livre, verdadeira e construtiva (Alarcão e Tavares, 1987).

Na maioria dos casos, os professores cooperantes reflectem com o aluno-futuro professor, na sala de aula, logo após a intervenção educativa, de forma pontual e mais informal, guardando para o encontro de pós-observação a análise e questionamento dos problemas ocorridos durante a acção. Contudo, existem professores cooperantes que, infelizmente, se mantêm numa certa marginalidade e preferem produzir a sua análise na sala de aula, só com o grupo de estágio, evitando as exposições orais mais fundamentadas, no encontro pós-observação realizado conjuntamente com outros grupos e outros colegas cooperantes. Por vezes, como refere Hutmacher (1992), os professores cooperantes parecem pretender evitar o confronto de ideias, procurando não expor ou criticar o trabalho dos seus estagiários, limitando-se unicamente a dizer trivialidades que se revestem de pouca importância para o momento da pós-observação.

Face ao exposto, é necessário manter ao longo do ciclo da supervisão (Alarcão e Tavares, 1987; Handal e Lauvas, 1987; Vieira, 1993) uma dialéctica comunicativa entre supervisor e professor em formação, de carácter verdadeiramente reflexivo onde é percebido e experienciado o apoio, a segurança, o aconselhamento, a confiança (Soares, 1995). É a denominada teoria do agir comunicativo de Habermas 1981, cit. por Abreu, 1992) que assenta num conceito de racionalidade do saber, saber-fazer, saber-ser numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

É neste quadro de matriz relacional que se operam as várias discussões entre supervisor e aluno-futuro professor e/ou supervisor e grupo de estágio. São analisadas experiências, exploradas crenças, percepções, afectos e expectativas relativas à Prática Pedagógica, o que constitui um momento privilegiado de reflexão, exploração de si próprio e dos outros, construção de novas significações, conducentes a uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores (Kohlberg e Mayer, 1972 cit. por Simões e Ralha-Simões, 1990) e a níveis mais complexos de funcionamento pessoal e relacional (Soares, 1995). Nesta interacção entre supervisor e aluno-futuro professor, em que estão presentes factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, cabe ao supervisor a adequação das estratégias de supervisão às características do professor em formação.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), a supervisão constitui:

*"(...) 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."(p. 18)*

Como processo, a supervisão ao procurar promover o crescimento pessoal dos sujeitos que nele intervêm deve ter em conta factores como personalidade, estágio de desenvolvimento, nível de auto-conhecimento, bem como a criação de um clima afectivo-relacional positivo e de entreajuda onde se desenvolvam profundas relações interpessoais (Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

### **3.2.1. A Dimensão Relacional na Formação**

O estudo da dimensão relacional do ser humano tem sido objecto, nas últimas décadas, de investigações em diversos campos. A complexidade das interações presentes na formação de professores, a multiplicidade de sentimentos, percepções, atitudes, conhecimentos e comportamentos então ocorridos tem constituído motivo de estudo para vários autores (Berenson e Carkhuff, 1967; Truax e Carkhuff, 1967; Carkhuff, 1969, 1971; Gazda, 1984, cit. por Tavares, 1992) o que levou, também, Alarcão (in Tavares, 1992) a considerar a relação interpessoal condição fundamental do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

As relações interpessoais, que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais nas actividades de formação, facilitam a produção de conhecimentos e o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo (Tavares, 1995). Nesta perspectiva, o sucesso dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem os formadores, *profissionais do humano* (Alarcão in Tavares, 1992:6), capazes de criar um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento humano.

Tavares (1992) ao citar diversos autores, Bernstein, Coleman, Bronfenbrenner, Lewin, Perrenoud, Mood (p. 57), refere a importância do clima afectivo-relacional no processo de formação de professores e considera que um determinado clima relacional pode condicionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito em formação. Para Tavares, o clima afectivo-relacional constitui uma realidade

extremamente complexa, por isso o formador deve criar as condições propícias ao estabelecimento de uma atmosfera envolvente onde prevaleça um certo sentido de igualdade, não uma igualdade em termos de papéis, estatuto, experiência, autoridade, conhecimentos, mas uma igualdade de importância em que formador e professor em formação se respeitam mútua e integralmente.

Para Medeiros (1976), uma das mais importantes tarefas do formador é a criação de condições físicas e humanas que permitam ao indivíduo em formação aprender, desenvolver-se, afirmar-se ao realizar-se, e que ao realizar-se se revalorize. Nesta perspectiva, a autora propõe que sejam criadas condições estimulantes que desencadeiem o processo de actualização das potencialidades latentes em cada indivíduo. Estas condições passam pela criação de um clima afectivo-relacional que permita que o processo de actualização tome formas diversas conforme as características pessoais dos intervenientes no processo. A este propósito, Maslow (1954) defende que um clima de aprendizagem onde predomine esta dimensão afectiva vai incentivar o desenvolvimento de relações calorosas e autênticas que vão ao encontro da satisfação das necessidades fundamentais do formando e da sua auto-actualização. Para Medeiros (1976), num clima de relacionamento autêntico e de calor humano, a natureza do indivíduo em formação, quando se sente respeitado e compreendido, revela reacções gradativamente positivas e construtivistas.

Combs (1959, cit. por Medeiros, 1976) refere que a relação pedagógica enfrenta o problema de "*(...) saber como ajudar um número cada vez maior de pessoas a traduzirem uma grande variedade de informação num comportamento eficaz.*" (p. 26). Allport (1965 cit. por Medeiros, 1976) manifesta a mesma opinião ao salientar que a mais importante e difícil tarefa da formação é a tradução dum conhecimento num comportamento, uma vez que "*(...) a informação afecta o comportamento na medida em que o indivíduo descobre o significado pessoal que a informação tem para ele.*" (p. 26). Para que a descoberta aconteça, como refere Medeiros, é fundamental a criação de uma atmosfera envolvente não ameaçadora, caracterizada por uma atitude pedagógica de resolução de problemas, possuidora de objectivos e limites bem definidos, e baseada na aceitação incondicional do outro, que permita a livre procura de informação.

Os conceitos de aceitação do outro, de autenticidade e de empatia foram estudados por Rogers (1977) como condições indispensáveis à criação de um clima de calor humano facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Para Rogers (1983),

toda a relação educativa implica uma relação de compreensão intelectual e emocional, o que implica um esforço intelectual, psíquico e emocional consciente, o desejo de compreender e a capacidade de empatia. É no seio de tais relações de compreensão empática, transmitidas através do gesto, da acção, da palavra que o formador vai procurar ajudar os formandos a formular e a reformular o próprio projecto de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. A acção do formador só tem plena eficácia se dispuser de um conjunto de competências pessoais e profissionais que gerem um clima envolvente de autenticidade, compreensão, simpatia, calor humano que, por sua vez, vão gerar interesse, motivação e disponibilidade. Deste modo, o desenvolvimento da personalidade humana requer como condição indispensável o estabelecimento de relações interpessoais positivas, enquanto, no pólo oposto, como refere Fernandes (1990), as atitudes em que predomine a frieza, a indiferença, parecem gerar sentimentos negativos.

No dizer de Combs (1966), a eficácia da formação depende da percepção que o formador constrói de si próprio e das situações em que está implicado como formador. A função pedagógica exige que o formador se conheça, goste do que faz, saiba o papel que desempenha e o que quer dos formandos, ao mesmo tempo que os ajuda na descoberta desses mesmos factores. O formador deve ser uma pessoa psicologicamente equilibrada, emocionalmente estável, dotado de um amadurecimento afectivo, pois, é do grau de maturação afectiva, das suas reacções ao comportamento consciente e inconsciente do formando, que resulta a qualidade da interacção (Fernandes, 1990). De acordo com esta perspectiva, o supervisor tem, mais que nunca, necessidade de atitudes autênticas, verdadeiras e pessoais, a necessidade de ser ele próprio. Ser ele próprio é uma condição, considerada por Rogers (1977), indispensável ao desenvolvimento das interacções, no âmbito da relação educativa. Ser ele próprio implica saber aceitar o outro. O conceito de aceitação do outro, também pode ser encontrado na teoria de Combs (1959),

*"(..) aceitação é um conceito dinâmico que descreve uma atitude de abertura de espírito, de esforço no sentido de considerar empaticamente o ponto de vista do outro." (p. 390)*

Segundo Santos (1991), são as diferentes modalidades de relação interpessoal que se estabelecem através da acção, do gesto, da palavra, no sentido de responder

aos apelos conscientes e inconscientes de ajuda solicitados pelos indivíduos em formação que determinam o clima afectivo-relacional, como refere a autora:

*"(..) as competências interpessoais indispensáveis a qualquer professor para criar um clima acolhedor, aberto e propício à aprendizagem, para se relacionar bem com os alunos e para promover o seu desenvolvimento integral parecem ser o respeito, a compreensão, o calor, a autenticidade."* (p. 51)

Neste quadro de interessoalidade, supervisor e professor em formação vão envolver-se num processo dialéctico, em que os objectivos a atingir estão interligados aos factores indispensáveis a um clima relacional favorável ao desenvolvimento dos intervenientes. Um clima com estas características permite que o aluno-futuro professor desenvolva diferentes actividades em diferentes contextos, no âmbito de uma relação interpessoal, com alguém mais experiente e com quem tenha desenvolvido uma relação de proximidade e confiança (Bronfenbrenner, 1979 cit. por Portugal, 1992). Assim, supervisor e aluno-futuro professor acabam por influenciar-se mutuamente, pois, como refere Portugal (1992), à medida que ocorre a interacção entre dois indivíduos desenvolvem-se sentimentos de um relação a outro que tenderão a consolidar-se, se o calor humano for privilegiado nessa relação interpessoal. Para Tavares (1987), os formadores que revelam maior afectividade no relacionamento com os indivíduos em formação exercem sobre o seu desenvolvimento uma acção mais eficaz. Deste modo, a interacção diádica (Portugal, 1992) entre supervisor e aluno-futuro professor vai produzir um melhor desempenho do indivíduo em formação, pois, estará mais predisposto a adquirir conhecimentos e a interiorizar atitudes.

Neste processo de formação, a comunicação não verbal contribui para a qualidade da interacção entre o supervisor e o aluno-futuro professor, como refere Orford (1986), a maioria dos indícios que indicam maior simpatia e amizade são de natureza não verbal. Os sujeitos, quando experimentam dificuldades em comunicar verbalmente, recorrem a indicadores não-verbais, já que constituem, por vezes, comportamentos comunicativos mais claros e mais convincentes que as palavras.

No dizer de Mucchielli (1994), todas as trocas inter-humanas são interacções ao nível da comunicação, enquanto Watzlawick (1980 cit. por Zabalza, 1992) considera que todo o comportamento é comunicação, uma vez que não se pode não

comunicar. Para Zabalza (1992), nas mensagens comunicativas distinguem-se dois aspectos, o conteúdo informativo, a informação transmitida através da linguagem oral e/ou escrita, e o conteúdo relacional,

*" (...) que se transmite, quer pela via da paralinguagem (tom, gestos, ritmos, expressão corporal, etc.) quer através da linguagem directa (...) mensagens de controlo, de orientação metodológica, de reforço positivo ou negativo, etc."*(p. 210)

Retomando Watzlawick, o autor considera que a dimensão relacional condiciona a dimensão informativa, pelo que toda a comunicação é uma metacomunicação. No contexto da formação este factor é fundamental, pois, o estilo de relação condiciona quer a eficácia comunicativa das informações quer a forma como afecta o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo em formação.

Na interacção entre supervisor e aluno-futuro professor, em que estão envolvidos factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, compete ao supervisor adequar e diversificar as estratégias de supervisão de acordo com as características do sujeito em formação e desenvolvimento.

### **3.2.2. A Reflexão como Estratégia de Formação**

Retomando a perspectiva de Alarcão e Tavares (1987), pode referir-se que a supervisão constitui um processo de identificação e resolução de problemas que contribui para novas leituras da realidade educativa que vão enriquecendo do ponto de vista formativo, os vários saberes dos indivíduos em formação. Esta relação dinâmica entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem ocorre numa dimensão reflexiva que interpreta as teorias subjacentes à prática pedagógica, mas, também, a reflexão dessa prática no sentido de construir a teoria subjacente ou, até mesmo, a criação de novas teorias (Alarcão e Tavares, 1987).

Soares (1995) ao citar Dewey (1956) refere que nenhuma experiência com sentido é possível sem algum elemento de pensamento, pois, as experiências significativas, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, são as geradoras de

envolvimento emocional, desafiantes, que exigem esforço no sentido da prossecução dos objectivos. Esses objectivos serão cada vez mais ambiciosos se o acento tónico da supervisão for posto na "*dimensão reflexiva e experimental da prática pedagógica*" (Vieira, 1993: 25), conducente à construção de experiências mais ricas e a reorganizações no sentido de uma maior abrangência e complexidade.

O conceito de reflexão é, actualmente, considerado o elemento estruturador de qualquer proposta de formação de professores (Garcia, 1992). O elemento reflexão deve constituir a tónica do discurso sobre a necessidade de formar professores capazes de enfrentar de forma autónoma e profissional a difícil tarefa da educação (Alarcão, 1991). As origens do elemento reflexão ao nível da formação de professores, segundo Zeichner (1993), remontam a Dewey que, no início do século, definiu acção reflexiva, por oposição a acção rotineira, como emoção, intuição, paixão, aliadas à busca lógica e racional para resolver problemas do contexto educativo.

Para Dewey (1928 cit. por Garcia, 1995) a reflexão consiste num:

*"(...) exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que a suportam e as conclusões a que conduz."*(p. 279)

A reflexão na formação de professores implica o reconhecimento de que os alunos-futuros professores devem desempenhar um papel activo na formulação, tanto dos propósitos e objectivos da sua acção educativa, como dos meios para os atingir. Esta concepção privilegia a racionalidade prática do professor como reacção ao racionalismo técnico que concebe os professores como técnicos que se limitam a cumprir regras, meros consumidores da prática educativa que aceitam naturalmente a realidade quotidiana das suas escolas e o ponto de vista dominante.

Assim, a reflexão implica um complexo conjunto de metacognições, pois, não basta ao aluno-futuro professor descrever as acções, deve ser capaz, sobretudo, de as interpretar, questionar e estabelecer juízos de valor no sentido de reformular e reconstruir as suas práticas. Zeichner (1993) considera a reflexão como a "*vinda à superfície das teorias práticas dos professores para análise, crítica e discussão*" (p. 36).

Schön (1992) foi um dos autores que mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão diferenciando três conceitos que integram o pensamento prático:

reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção. Para Schön, a reflexão na acção constitui um processo de diálogo com a situação problemática que carece de resolução. A sua eficácia resulta da flexibilidade do professor que, atento às experiências em situação, constrói novas teorias e apreende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. A reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção referem-se à análise que o professor realiza a posteriori sobre os processos relativos à própria acção. Nestes momentos, o professor libertado dos condicionalismos impostos pela própria situação, utiliza os seus conhecimentos para descrever, analisar criticamente estratégias, actividades, materiais, comportamentos, valores, atitudes implícitas na sua intervenção educativa. Assim, a reflexão emerge como um imperativo do processo formativo, tendo em conta a necessidade de formar professores autónomos, com ideias próprias acerca do acto educativo e do seu próprio papel, que interpretem o conhecimento pedagógico como consequência de um processo contínuo de auto-construção pessoal (Zeichner, 1993).

A prática pedagógica, ao proporcionar experiências de ensino diversificadas, deve criar condições para que o aluno-futuro professor, ao confrontar-se com o modo como enfrenta os problemas complexos da realidade educativa, como activa os seus recursos intelectuais e toma decisões, analise criticamente os seus desempenhos e desenvolva capacidades reflexivas. As capacidades reflexivas parecem traduzir formas de actividade cognitiva que pressupõem um quadro de características próprias do professor reflexivo. Segundo Garcia (1992), essas características têm sido definidas como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Para o autor, mentalidade aberta significa uma mente livre e crítica, responsabilidade tem a ver com a assumpção das consequências dos próprios actos e entusiasmo é, segundo Dewey (1928 cit. por Garcia, 1992), "(...) a *predisposição para afrontar a realidade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.*" (p. 62).

Van Manen (1991) considera a existência de quatro níveis de pensamento do professor. No primeiro nível de reflexão existe um pensar ao nível do senso comum e consiste em pensar a acção pedagógica de forma intuitiva e rotineira. No segundo nível, a reflexão apresenta um certo grau de estruturação em que o professor fala das suas experiências e justifica as suas acções, ainda que a um nível descritivo. No nível seguinte, observa-se uma reflexão sistematizada, suportada por experiências vivenciadas pelo próprio ou por colegas a quem se reconhece valor, e por conceptualizações que apoiam teoricamente a reflexão produzida. Por último, no

quarto nível de reflexão, os indivíduos são capazes de reflectir sobre a forma como pensam e teorizam as experiências vividas e interpretadas, pelo que, é importante, não só agir ponderadamente e com reflexividade, mas, compreender a natureza e significado das experiências reflectidas e tipos de conhecimentos utilizados.

Zeichner e Liston (1987) a partir da conceptualização de Van Manen (1977), definiram três tipos de reflexão que denominaram técnica, prática e crítica. Os autores consideram que, na reflexão técnica a preocupação é centrada na eficácia e eficiência da aplicação de conhecimentos sobre o ensino. Os contextos relativos à classe e à escola, assim como os fins educativos da acção, não são considerados problemáticos. A reflexão tem um carácter descritivo e incide nas acções ocorridas na sala de aula relativamente a acontecimentos do quotidiano escolar. Na reflexão prática, parte-se do conhecimento dos princípios teóricos que fundamentam a acção educativa. Toda e qualquer acção é entendida como ligada a valores educativos e os fins educativos são considerados importantes. Por fim, a reflexão crítica constitui um nível de maior elaboração reflexiva em que a própria prática é questionada, as acções são avaliadas e reformuladas. Neste nível de reflexão, que engloba critérios éticos e morais, são formulados juízos sobre as situações de ensino e sobre a organização institucional. Nesta perspectiva, a reflexão, como estratégia de formação de professores, constitui um elemento muito complexo que envolve o aluno-futuro professor e o implica, quer com as situações típicas do acto educativo quer com os contextos em que inscreve a sua prática pedagógica, como refere Gómez (1992):

*"A reflexão não é, assim, um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas exigências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital."*(p. 103)

Da prática de supervisão decorre que as funções do supervisor devem assentar numa perspectiva colaborativa de ajuda ao aluno-futuro professor, manifestando receptividade às suas experiências, assumindo a co-responsabilidade das suas opções e contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia, através da prática sistemática da reflexão em oposição à perspectiva prescritiva, em que o supervisor é visto como modelo a seguir e a única autoridade no processo (Wallace, 1971 cit. por Vieira, 1993).

A este propósito, Alarcão (1995) refere que,

*"(...) só uma atitude verdadeiramente reflexiva ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constutivo, inovador, flexível (...) capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução de problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande."(p. 7)*

### **3.2.3. A Avaliação no Contexto da Supervisão**

No âmbito da supervisão, a avaliação pode ser definida como um processo em que a observação sistemática e causal dos alunos-futuros professores ao longo do ciclo de supervisão assume um papel decisivo na recolha, interpretação e formulação de decisões adaptadas ao contexto da prática pedagógica. A observação sistemática e causal dos alunos-futuros professores implica momentos de reflexão para efectuar o balanço do que se está a fazer, para discutir sobre as dificuldades e sucessos, para desenvolver atitudes de auto e hetero-avaliação.

Segundo Damas e De Ketele (1985), observar é um processo que requer inteligência, no sentido em que o observador terá de seleccionar entre muitas informações possíveis, aquelas que são pertinentes, de acordo com critérios determinados. Nesta perspectiva, a observação e a avaliação parecem constituir o fundamento do processo formativo, dado que uma completa a outra e é com base na observação e na avaliação que se determina a qualidade das interacções entre supervisor e aluno-futuro professor.

A avaliação constitui-se como um instrumento de formação, se permitir criar para cada aluno-futuro professor as condições de aprendizagem que lhe possibilite a progressão a um ritmo próprio e de acordo com os próprios interesses e necessidades. Cada indivíduo em formação tem determinadas características que, dada a sua complexidade, vão de uma forma integrada ser responsáveis pelas reacções manifestadas face aos estímulos do meio envolvente (Portugal, 1994). São essas reacções que parecem determinar os comportamentos do aluno-futuro professor, em interacção directa ou indirecta com o contexto da Prática Pedagógica.

De acordo com esta perspectiva, o principal mérito da avaliação consiste na possibilidade de detectar dificuldades na organização, condução e avaliação do processo ensino/aprendizagem, a fim de se poder corrigir e reformular. Daí que, a avaliação se constitua como um importante instrumento de ajuda e de orientação ao permitir, por um lado, analisar criticamente a acção do aluno-futuro professor de forma a sugerir mecanismos de ajuda que possibilitem a melhoria de actuação ao nível do processo ensino/aprendizagem e, por outro lado, estimular e encorajar o aluno-futuro professor no sentido de promover a auto-confiança, respeitando a sua própria individualidade.

Retomando a perspectiva de Alarcão e Tavares (1987), o processo de supervisão permite a recolha de um conjunto de informações que vão, de certa forma, contribuir para a leitura de novas realidades educativas e, conseqüentemente, desenvolver do ponto de vista pessoal e profissional os saberes dos alunos-futuros professores. Para Alarcão e Sá-Chaves (1994), um processo desta natureza determina a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos intervenientes, devendo, pois, ter em conta, não só a personalidade, os estádios de desenvolvimento e os níveis de auto-conhecimento dos alunos-futuros professores, mas proporcionar um clima afectivo-relacional positivo onde se desenvolvem relações interpessoais profundas. A supervisão será, assim, um processo que pressupõe a activação do desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor através das interacções formando-supervisor, mediante a utilização de estratégias de observação, aconselhamento, reflexão e avaliação. Nesta perspectiva, há a considerar um conjunto de processos que permitem ao supervisor determinar se o aluno-futuro professor apresenta, ou não, certas competências e/ou habilidades necessárias à organização e condução do processo ensino/aprendizagem, assim como identificar dificuldades que possam funcionar como inibidoras da função docente. Ao procurar ajudar o aluno-futuro professor a resolver as situações problemáticas que ocorrem, o supervisor vai fornecendo informações sobre os resultados que vão sendo alcançados.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o processo de avaliação em supervisão deve passar por três fases fundamentais: a sincrética, a analítica e a sintética. A fase sincrética e a fase analítica correspondem ao processo formativo, em que o aconselhamento se assume como estratégia a privilegiar. A fase sintética deve corresponder à avaliação sumativa, por constituir um momento de síntese em que se atende à pessoa do sujeito em formação como um todo, e não como um somatório de

características. Assim, a avaliação do aluno-futuro professor que terminou a sua Prática Pedagógica, deve centrar-se no essencial, em que o mais importante é reter os aspectos mais significativos do processo que consubstanciam a opinião final e geral do aluno-futuro professor, tendo sempre por referência os objectivos do programa da Prática Pedagógica. Esta fase sintética está ligada à medição e classificação e tem por finalidade expressar o resultado do desempenho do aluno-futuro professor ao longo da Prática Pedagógica. O supervisor baseia-se em critérios de objectividade, já que o processo de classificar, como refere Domingos, Neves & Galhardo (1984) é:

*"(...) altamente subjectivo e existem poucas linhas mestras de actuação. No entanto, entre a utopia da objectividade completa e a subjectividade total há toda uma gama de possibilidades."*(p. 258)

Para Zabalza (1992), a avaliação sumativa é uma expressão simbólica, um número, um juízo de valor expressado explicitamente, uma informação sobre uma situação, pelo que classificar é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que o supervisor se baseia. Segundo Pacheco (1994), o que contribui para a credibilidade da avaliação é a existência de um conjunto de normas e de condições que funcionem como um verdadeiro código de conduta e postura ética. A este propósito, refira-se o contributo do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981 cit. por Rosales 1992), que ordenou as características de uma avaliação de qualidade, com a proposta de trinta normas repartidas por quatro categorias principais: útil, exequível, ética e rigorosa.

No âmbito da supervisão, para que a avaliação se constitua como um instrumento de formação, deve responder a finalidades e desempenhar funções de orientação e ajuda que levem o aluno-futuro professor a progredir com vista a um melhor desempenho, ao nível da Prática Pedagógica. Segundo Hadji (1994), se o objectivo é orientar, então, a avaliação deve incidir, principalmente, sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas como pré-requisitos fundamentais para o desempenho da função docente. Nesta perspectiva, a avaliação tem por objectivo contribuir para o desenvolvimento do aluno-futuro professor, informando-o sobre as condições do processo de prática pedagógica, como vai evoluindo ao longo do percurso formativo, os seus êxitos e as suas dificuldades. Para

tal, deve existir uma contínua retro-informação que permita ao supervisor realçar os aspectos positivos e ajudar o aluno-futuro professor a ultrapassar os menos positivos.

Este processo dinâmico de orientação e ajuda tem como função, promover a confiança do aluno-futuro professor em si próprio, fornecer pontos de apoio para progredir, possibilitar informação útil sobre as dificuldades encontradas e problemas resolvidos e, por fim, alimentar o diálogo entre supervisor e aluno-futuro professor fundamentado em dados precisos (Hadji,1994). De acordo com esta perspectiva, avaliar, no contexto da supervisão, é procurar situar na esfera da comunicação a capacidade de facultar mensagens que sejam compreensivas e úteis para quem as recebe. Para Pacheco (1994), a face mais visível da prática de avaliação situa-se numa vertente que permita fornecer informações significativas que esclareçam o aluno-futuro professor, o encorajem a analisar o seu desempenho e o ajudem a situar-se, em termos do percurso de formação. O aluno-futuro professor que é estimulado por um processo que lhe permite controlar o seu desempenho, êxitos e dificuldades, vai assumir-se como o principal agente do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, como refere Tavares (1992), o sujeito em formação que reconhece e aceita as suas capacidades e limitações, poderá melhorar e actualizar as suas potencialidades se, através de uma relação colaborativa com o supervisor, participar em actividades que facilitem aquisições geradoras de outras mais elaboradas. Como refere Rosales (1992) a avaliação, como função característica da prática pedagógica, consiste, basicamente, numa actividade de reflexão sobre o acto educativo e se, por um lado, essa reflexão depende da recolha de dados sobre todos os componentes possíveis da acção pedagógica, por outro lado, as características da avaliação vão depender da estratégia de supervisão, da natureza dos conhecimentos do supervisor e da sua capacidade para os combinar com a sua actividade de orientador e conselheiro. Nesta perspectiva, a avaliação em supervisão deve ser um acto de comunicação útil, mas, por vezes, as informações fornecidas são indirectas e situam-se numa zona do não dito, desenvolvendo-se o diálogo entre supervisor e aluno-futuro professor na base do implícito (Hadji,1994). Daí que, o acto de avaliação assuma, por vezes, um carácter dramático, em sentido restrito do termo, pois, o objecto avaliado é o objecto único mas complexo que é a pessoa do aluno-futuro professor em desenvolvimento e aprendizagem. Assim, seja qual for o modelo, estratégia ou método adoptado ao nível do processo de supervisão, o fantasma da avaliação acaba sempre

por condicionar de uma forma ou de outra todo o processo (Alarcão e Tavares, 1987; Handal e Lauvas, 1987; Oliveira, 1992).

A situação em que se encontra o aluno-futuro professor, quer durante a observação da sua acção pedagógica, quer durante a auto e hetero análise dessa mesma acção, conduz a que experienciem, por vezes, sentimentos de ansiedade, angústia, temor, que se manifestam imediatamente antes e durante o momento em que são observados. Como refere Oliveira (1992), situações deste tipo podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes de resistência por parte do aluno-futuro professor ao longo do processo de formação. Tendo em conta que avaliar é uma actividade subjectiva e, por isso, questionável, a avaliação em supervisão torna-se problemática porque se trata de atribuir um valor, emitir um juízo que pode gerar discordância e conflito entre supervisor e aluno-futuro professor, face ao reconhecimento de que a avaliação não é isenta de interpretações (Damião, 1996). O supervisor, consciente destas situações de tensão, deverá agir de forma a que o aluno-futuro professor interiorize que o centro do processo de formação não é, unicamente, a avaliação do seu desempenho, mas, sobretudo, o melhor conhecimento do acto educativo em si, para deste modo se poderem tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992). Avaliar em supervisão significa emitir um juízo de valor com base em parâmetros que orientam o desempenho do aluno-futuro professor, contudo como refere Alonso (1992):

*"Mais do que medir, avaliar significa compreender e determinar o valor e a qualidade de um processo formativo, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e técnicos intrínsecos às decisões avaliativas." (p. 25)*

O principal problema ocorre quando o aluno-futuro professor, como refere Handal e Lauvas (1987), desvirtua o próprio valor da acção pedagógica, ao agir, por vezes, mais em função de um possível agrado do supervisor do que propriamente em função da necessidade de inovar, de experimentar, de arriscar novas práticas, tornando-se a prática pedagógica num jogo de qualquer tipo se não houver da parte do aluno-futuro professor uma predisposição para se mostrar tal qual é, com as suas reais dificuldades e limitações e uma abertura de espírito perante o supervisor. Para os

autores, se tal acontece, a prática pedagógica pode esvaziar-se num esconde-esconde em que o aluno-futuro professor não age no sentido de construir a sua teoria prática, mas organiza a sua intervenção em ordem a outros factores, com implicações óbvias ao nível da reflexão, o que pouco ou nada contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o aluno-futuro professor age mais em função de uma determinada avaliação a que é sujeito do que em função do que pensa que deveria ser realizado, receando que, face ao olhar observador do supervisor, a actividade desenvolvida com as crianças não corra bem. Enquanto o supervisor for visto como o avaliador, aquele que dá a classificação final da Prática Pedagógica, dificilmente o aluno-futuro professor se envolverá pessoalmente de um modo realista para encontrar a melhor forma de actuar. O efeito da avaliação sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor pode ser esbatido pelo estilo, pelas atitudes, pelo modelo de supervisão, pela maneira de ser do supervisor, pelas capacidades relacionais do próprio aluno-futuro professor e pelo contexto em que se inscreve o processo de prática pedagógica (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992). O supervisor, como instrumento de acção transformadora do comportamento do aluno-futuro professor deve proporcionar uma atmosfera de aprendizagem não ameaçadora, assumindo-se como orientador e estimulante, capaz de colaborar com o aluno-futuro professor ajudando-o à aquisição de conhecimentos mais complexos acerca das questões pedagógicas fundamentais.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

#### 1. Contexto da Investigação

Os cursos de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico, face às características dos planos curriculares, qualificam o aluno-futuro professor para se tornar docente de uma turma do 1º ciclo e, simultaneamente, docente de uma disciplina ou grupo de disciplinas do 2º ciclo do ensino básico (Campos, 1995). Trata-se de um curso que permite a mobilidade regressiva e que confere dois graus académicos e duas qualificações profissionais: o de bacharel que habilita para o ensino globalizante no 1º ciclo do ensino básico em regime de monodocência e, no final do curso, o grau de licenciatura que habilita para a docência numa área pluridisciplinar do 2º ciclo do ensino básico. Assim, os professores formados nas variantes de ensino nas escolas superiores de educação, têm um grau de polivalência docente que lhes permite optar por leccionar todas as áreas do 1º ciclo ou uma área pluridisciplinar do 2º ciclo do ensino básico.

Por sua vez, a Prática Pedagógica desenvolve-se em escolas do ensino básico, contando com a colaboração dos professores dessas escolas e com a orientação de supervisores da instituição superior de formação. Nesta modalidade de formação predomina "*a lógica da situação de formação*" (Campos, 1995:14), onde a escola e os respectivos professores cooperantes são escolhidos pela instituição superior de formação, o aluno-futuro professor assume a responsabilidade pela docência sem receber qualquer subsídio, o professor cooperante recebe um complemento de vencimento atribuído pela instituição superior de formação desenvolvendo as funções de supervisor e o professor acompanhante, supervisor da instituição superior de formação, desenvolve o processo de supervisão e assume a principal responsabilidade pela avaliação do desempenho dos alunos em situação de prática pedagógica.

A Prática Pedagógica III ao constituir a terceira e última etapa da componente de prática educativa/lectiva, no 1º ciclo do ensino básico, dos cursos de formação de

professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, explicita uma intencionalidade que se procura atingir através de um Programa construído por etapas e organizado segundo uma estrutura que visa promover o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor. Esta componente formativa pretende, de uma forma específica, dar continuidade e sequência às aprendizagens já construídas pelos alunos-futuro professores, no sentido da progressiva assumpção do exercício pleno da actividade docente, perspectivada de forma integradora e globalizante, e como espaço privilegiado de integração dos saberes, do saber-fazer e do saber ser.

A Prática Pedagógica, como componente curricular, ao envolver relações entre aluno-futuro professor, professor acompanhante da instituição superior de formação e professor cooperante da escola que disponibiliza a classe e colabora no processo formativo, tem constituído a estratégia mais comumente utilizada na formação prática dos cursos de formação inicial de professores (Carrilho-Ribeiro, 1993). É uma etapa do processo de formação inicial de professores que não consiste em fazer o professor mas, fundamentalmente, em criar condições para que o aluno-futuro professor, através da sua acção integradora e assimiladora, encontre o caminho da auto-construção (Barbosa, 1991).

De acordo com esta perspectiva construtivista o processo formativo vai ajudar o aluno-futuro professor a "fazer-se", mediante a criação de condições favoráveis ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a Prática Pedagógica III constitui-se como um processo de adaptação do aluno-futuro professor ao ensino, em que vai procurar construir um conjunto organizado de conhecimentos teórico-práticos que lhe permitam um melhor desempenho da função docente. Nesta perspectiva, pode falar-se de transição ecológica (Bronfenbrenner, 1987) sempre que o aluno-futuro professor participa num novo contexto onde assume novos papéis e desempenha novas actividades (Sá-Chaves e Alarcão, 1994). Este processo vai implicar o confronto com um conjunto de problemas, já que o aluno-futuro professor ao chegar à escola onde vai realizar a sua prática pedagógica, penetra num contexto ecológico que lhe é desconhecido. Contudo, o aluno-futuro professor em situação de transição ecológica revela-se ainda incapaz de se gerir sozinho, pelo que a sua acção será facilitada pela acção do professor cooperante e professor acompanhante, elementos que parecem servir como fonte de segurança, que não só aconselham, incentivam e encorajam, como intervêm nas reflexões colaborando na identificação de dificuldades e,

sobretudo, das teorias e crenças que lhe estão implícitas, ajudando o aluno-futuro professor a uma melhoria do auto-conhecimento e uma progressiva construção do estilo pessoal de actuação (Oliveira, 1992).

Deste modo, a Prática Pedagógica III visa ajudar o aluno-futuro professor a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com situações práticas, a operar uma mudança de esquemas mentais e de atitudes, a construir um estilo pessoal de actuação, em síntese, procura contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor. A realização da Prática Pedagógica procura constituir para o aluno-futuro professor um passo significativo para o saber estar, o saber assumir, o saber relacionar-se e o saber reflectir, contribuindo assim para a aquisição de aprendizagens decorrentes da situação vivida. Para que tal ocorra, é fundamental que o aluno-futuro professor crie um espírito reflexivo, sendo este um dos objectivos primeiramente enunciados no programa da Prática Pedagógica III: "*Reflectir criticamente sobre o acto educativo, nos seus múltiplos aspectos e situações, numa relação dialéctica entre pensamento e acção*". É um modelo de formação que procura orientar o aluno-futuro professor para uma reflexão crítica, de características nitidamente pessoais, privilegiando a sua capacidade de resolver problemas práticos, de modo a melhorar a acção educativa.

Assim, entende-se que a assumpção, pelos alunos-futuros professores, do exercício pleno da actividade docente, lhes permite aprender a fazer fazendo, analisando criticamente o trabalho realizado, reflectindo e reformulando a sua acção com base nos erros e dificuldades. Este processo de formação, que se fundamenta nas potencialidades dos contextos da Prática Pedagógica III, procura recorrer aos elementos desse contexto de forma organizada e intencional para promover, como refere Ferry (1987), o desenvolvimento individual tendente à aquisição ou aperfeiçoamento das capacidades do professor em formação. Uma das ideias correntes sobre a prática pedagógica é de que o contacto do aluno-futuro professor com as situações educativas concretas será sempre factor de desenvolvimento, pelo menos, ao nível do desenvolvimento profissional, apesar, de vários autores (Zeichner, 1980; Erdman, 1983; Thies-Sprinthall, 1984), considerarem que esta experiência, ao nível da prática pedagógica, pode resultar em efeitos contrários aos objectivos previamente determinados, podendo mesmo tornar-se deseducativa.

Neste cenário de sistemas e subsistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979 cit. por Portugal, 1992), o aluno-futuro professor interage, estabelecendo relações

dinâmicas com os alunos, professores da escola e meio envolvente. Para que a disciplina de Prática Pedagógica favoreça a prossecução dos objectivos inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, este deve ser capaz de esboçar a caracterização do grupo-turma que lhe permita conhecer os alunos nas diferentes dimensões do cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor, pois, dificilmente intervirá com eficácia, se não fizer um diagnóstico objectivo do contexto educativo onde se inscreve a sua prática pedagógica. Através da caracterização que o aluno-futuro professor realiza no início do processo de prática pedagógica, é possível conhecer as características e os recursos do grupo-turma, da escola e do meio circundante, o que lhe permite detectar as condicionantes que podem favorecer ou limitar o seu desempenho.

A realização da Prática Pedagógica III pelos alunos do curso de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve no ano de 1995/96, decorreu em duas escolas do Tipo P3 e em quatro escolas do Tipo Plano Centenários. Embora se encontrem diferenças conceptuais nos dois tipos de escola, que decorrem da arquitectura, dos espaços existentes, da concepção de escola, da organização do processo ensino/aprendizagem, ambas procuram imprimir uma dinâmica que depende, sobretudo, das características do corpo docente e do Projecto Educativo de Escola. No modelo de Prática Pedagógica III, dos cursos de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a organização e supervisão da Prática Pedagógica implica, quase sempre, inúmeras dificuldades motivadas por:

- reduzido número de professores cooperantes para receber os alunos-futuros professores que vão realizar a Prática Pedagógica;
- dificuldade de encontrar professores cooperantes com perfil para a formação de professores, interessados em colaborar com a Escola Superior de Educação, pois, o complemento de vencimento atribuído é pouco significativo face à responsabilidade da função;
- dificuldade de concentrar a Prática Pedagógica no menor número de escolas e ainda o número excessivo de grupos por professor acompanhante, que o obriga a desdobrar-se por várias salas e por várias escolas com os inconvenientes daí decorrentes para o processo de supervisão e,

consequentemente, para os próprios alunos-futuros professores com maiores necessidades de acompanhamento.

Durante a Prática Pedagógica III, no período de Outubro a Dezembro, os alunos-futuros professores vivem uma situação mista, isto é, realizam prática pedagógica três dias por semana, estando ocupados nos outros dois dias com aulas teóricas na instituição superior de formação, e durante o mês de Janeiro têm três semanas intensivas de prática pedagógica. Os alunos-futuros professores organizam-se em grupos (três alunos/grupo) e são acompanhados ao longo do processo de prática pedagógica pelo professor cooperante, no planeamento e desenvolvimento das actividades docentes, e ainda pelo professor acompanhante durante o ciclo de supervisão. A pré-observação consiste no atendimento individualizado ou ao nível do grupo de estágio, na semana que antecede o desenvolvimento de actividades. A pós-observação realiza-se quinzenalmente de Outubro a Dezembro e semanalmente durante o mês de Janeiro, contando, geralmente, com a presença de grupos que estagiam na mesma escola, supervisionados pelo professor acompanhante e pelos respectivos professores cooperantes.

### **1.1. O Professor Acompanhante**

O professor acompanhante da Prática Pedagógica III, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, é um profissional do 1º ciclo do ensino básico.

O professor acompanhante assume o papel de facilitador do processo de formação, através do estabelecimento de um clima afectivo-emocional favorável ao encorajamento, colaboração e estímulo para uma reflexão consciente e aprofundada, que leve o aluno-futuro professor à tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas, tendo em consideração os contextos educativos específicos onde interage. Muitas vezes, o êxito da sua acção depende menos da excelência das suas ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na relação de ajuda, cooperação, negociação, o que exige tempo e competência (Hutmacher, 1992).

Se o professor acompanhante é alguém que ajuda outro alguém a aprender e a desenvolver-se, então, deve possuir um repertório suficiente de competências e de consciência que as suas atitudes são elementos importantes e sempre em acção no

desempenho da sua função de orientador da prática pedagógica (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1993). O papel do professor acompanhante reveste-se, por vezes, de alguma dificuldade dado que o contexto onde exerce as suas funções envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada, que se inter-relacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas. De salientar, no entanto, a importância que assume o nível de interacção que estabelece com o professor cooperante, que não se centra tanto ao nível da informação ou transmissão de conhecimentos, mas, prioritariamente, na relação de confiança mútua e de sintonia no desenvolvimento de uma supervisão partilhada e cooperativa.

## **1.2. O Professor Cooperante**

O professor cooperante, professor do 1º ciclo do ensino básico e responsável pela turma onde o aluno-futuro professor realiza a prática pedagógica é considerado, como refere Alarcão (1997), elemento fundamental no processo de supervisão pelo papel de orientação e apoio que assume junto dos alunos-futuros professores em situação de estágio. Como supervisor, o professor cooperante funciona como facilitador do processo de formação ao permitir ao aluno-futuro professor a construção de atitudes e saberes que, em grande parte, vão torná-lo responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A responsabilidade motivada pelas tarefas a que os alunos-futuros professores são sujeitos durante a Prática Pedagógica III origina, por vezes, um certo clima de tensão e, por vezes, algum desconforto.

Com efeito, a situação de Prática Pedagógica parece criar ansiedade, angústia, qualquer que seja a idade e a experiência do aluno-futuro professor; daí que o professor cooperante, que mantém um relacionamento diário e mais próximo com o aluno-futuro professor, consciente de algum desequilíbrio emocional existente no grupo de estágio, procura, na maioria das vezes, criar um clima afectivo-relacional que desbloqueie a tensão existente. Assim, a função do professor cooperante é determinante na construção de uma atitude de empatia, apoio, aceitação do outro, criando um clima de abertura isento de juízos de valor, por forma a que o aluno-futuro professor interiorize que o centro do processo de formação não é a avaliação do seu desempenho, ainda que este factor esteja sempre presente, mas, o melhor conhecimento do acto educativo, o conhecimento de si próprio, das suas dificuldades,

dos seus conhecimentos e das suas capacidades a fim de tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

Deste modo, é fundamental que o professor cooperante seja capaz de ajudar na planificação, na definição de objectivos e sugestão de actividades realistas e exequíveis, tendo em conta as características do grupo turma e as possibilidades do grupo de estágio. O professor cooperante, por ser quem melhor conhece o grupo-turma e quem melhor sabe como se deve fazer, exerce uma grande influência sobre o aluno-futuro professor ao nível da transmissão de princípios, atitudes, valores e, sobretudo, ao nível das estratégias de intervenção face a situações típicas que nem sempre são condizentes com o estilo pessoal do aluno-futuro professor, o que pode contrariar os objectivos de desenvolvimento do futuro professor quando existe uma descontinuidade entre o seu perfil e o do professor cooperante (Ralha-Simões, 1995).

### **1.3. O Aluno-Futuro Professor**

O aluno-futuro professor constitui um dos principais intervenientes do processo de prática pedagógica, como sujeito activo e participante que continua a desenvolver-se e a aprender (Tavares 1987). Face ao modelo de formação que se procura privilegiar na Prática Pedagógica III, centrado numa construção pessoal de atitudes e saberes, o aluno-futuro professor assume-se como o principal protagonista neste processo, sendo o principal responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em situação de Prática Pedagógica, o aluno-futuro professor deve ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar, reflectindo sobre o que vê fazer e sobre o quer fazer (Alarcão, 1991). Ao ser confrontado com inúmeras situações da realidade educativa, o aluno-futuro professor deve reflectir sobre as mesmas, quer por iniciativa própria, quer conduzido pelos orientadores da Prática Pedagógica III, acontecendo tal reflexão não só durante e após a acção, na sala de aula, como durante a pós-observação, o que contribui para encontrar respostas e explicações sobre os acontecimentos vividos, tornando-o capaz de descobrir novas respostas, novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Ao nível do ciclo de supervisão é possível destacar diferenças entre os alunos-futuros professores relativamente às suas competências educativas, que não

dependem, unicamente, dos eventuais saberes, atitudes e técnicas adquiridas, mas de certas características pessoais que condicionam a utilização dessas mesmas capacidades (Glassberg & Sprinthall, 1980; Medley, 1985 cit. por Ralha-Simões, 1991). A capacidade de intervir na prática pedagógica, tomar decisões, resolver problemas, bem como o nível de maturidade, equilíbrio e bom senso demonstrada pelo aluno-futuro professor determina o seu grau de desempenho, pois, a competência pedagógica demonstrada varia em função dos estádios de desenvolvimento em que se encontram (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983).

Durante a Prática Pedagógica III os alunos-futuros professores estão organizados em grupos de estágio. O grupo é uma unidade com dinâmica própria conforme os elementos que o constituem, com motivações, interesses, dinâmica, organização e normas próprias. A expressão dinâmica de grupo, situada no centro da actividade desenvolvida pelos alunos-futuros professores na prática pedagógica, implica forças que agem no interior de um campo, onde deve predominar a ideia de cooperação, solidariedade, entreajuda.

Face ao contexto em que decorre a Prática Pedagógica III, as situações de trabalho de grupo parecem conduzir a um maior desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor se possibilitar que este aprenda com os seus pares, sobretudo, quando a solução dos diversos problemas que ocorrem ao longo da prática pedagógica exigem uma variedade ampla de competências e de informações. Deste modo, a livre permuta de ideias e a sua respectiva retroacção parece suscitar, de facto, opiniões e soluções, para as quais o esforço único do aluno-futuro professor, por si só, provavelmente, não seria suficiente.

Contudo, quando as relações interpessoais e o ambiente não estão ao nível das exigências da própria prática pedagógica, o trabalho de grupo pode originar pressões e tornar-se menos estimulante (Fernandes, 1990 b ).

#### **1.4. O Processo Ensino/Aprendizagem**

Os alunos do grupo-turma da escola do 1º ciclo do ensino básico são, sem qualquer dúvida, os principais protagonistas no processo da Prática Pedagógica III o que confere grande responsabilidade às acções educativas/lectivas levadas a efeito, em primeira instância, pelo grupo de estágio e, na fase do trabalho individual, pelo aluno-futuro professor.

Para intervir de um modo adequado ao nível das tarefas a desenvolver, dos conhecimentos a construir, das estratégias a utilizar, o aluno-futuro professor precisa dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e teórico-práticos que o torne um potenciador das capacidades já existentes nas crianças com quem está a trabalhar. No âmbito da sua intervenção educativa junto do grupo-turma, o aluno-futuro professor deve ter em conta, para além do conhecimento de aspectos que se prendem com a história de vida de cada uma das crianças, a idade afectiva e a idade psicológica de cada uma delas e estar atento aos seus ritmos de aprendizagem, no sentido de estabelecer um diálogo aberto e franco, num clima de afectividade, segurança e liberdade (Fernandes, 1990 b ). Assim, para melhor conhecer as crianças, o aluno-futuro professor esboça uma caracterização da classe para saber as circunstâncias que determinam, em parte, a individualidade de cada uma delas. Ao desenvolver tarefas de observação sobre o modo como as crianças aprendem, vai desenvolver a capacidade de questionamento e de procura de soluções criativas capazes de facilitar a aprendizagem das crianças na sala de aula (Fosnot, 1995). A posse destes conhecimentos permitirá ao aluno-futuro professor a adequação dos conteúdos, a justificação das actividades seleccionadas e a fundamentação e uso de materiais necessários que irão viabilizar a concretização dos conteúdos que pretende abordar com as crianças. Este último aspecto parece revestir-se de primordial importância, dado que a ligação ao real é para as crianças nesta faixa etária fundamental para a construção de aprendizagens. Por outro lado, a compreensão de que não é exclusivamente a idade que determina o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ajudará o aluno-futuro professor a promover actividades de individualização, a ajustar formas de ajuda e avaliação adequadas a todas as crianças em geral e a cada uma em particular.

Ao longo do processo de Prática Pedagógica III são muitas as ocasiões em que o aluno-futuro professor tem de resolver problemas, tomar decisões, gerir conflitos, estruturar e sequenciar tarefas tendo em conta os estádios de desenvolvimento dos alunos e os níveis de aprendizagem. Deste modo, sem conhecimentos sobre os conteúdos, as tarefas, os processos, o nível de desenvolvimento de cada uma das crianças, não é possível representar e resolver os diferentes problemas que se apresentem nas mais variadas situações de prática pedagógica. O que parece ser importante no processo ensino/aprendizagem não é só o que o aluno-futuro professor diz ou faz, mas, fundamentalmente, o que ele é como pessoa e como interage com as

crianças; em certa medida, a acção educativa do aluno-futuro professor vale o que valer para a criança aquele que a aplica (Fernandes, 1990 b).

Alguns dos problemas relacionados com aspectos de interacção educativa, nomeadamente no que se refere ao ambiente da sala de aula ao nível da implementação e manutenção de um clima de disciplina propício às aprendizagens, constituem, por vezes, a principal matéria de reflexão do aluno-futuro professor, no sentido de uma intervenção pedagógica cada vez mais eficaz. Grande parte do processo ensino/aprendizagem é realizado através da interacção entre aluno-futuro professor e grupo-turma, aluno-futuro professor e aluno na sala de aula e, também, entre os próprios alunos na sala de aula.

Assim, parece depender do aluno-futuro professor a qualidade das interacções a estabelecer na sala de aula, no sentido de criar uma atmosfera afectivo-relacional conducente ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Na sala de aula, o aluno-futuro professor procura aceitar as crianças com todos os seus estados de angústia, rejeições, atitudes menos próprias, apesar de revelar, muitas vezes, dificuldades sobre o modo mais correcto de agir. Para ultrapassar essas dificuldades o aluno-futuro professor reage afectivamente através de mecanismos de atenção, amizade, protecção, que despertam nas crianças sentimentos de confiança e segurança (Fernandes, 1990 b). Esta relação afectiva estabelecida entre aluno-futuro professor e aluno da classe, ao dar uma indicação de comunicação entre ambos, parece funcionar, muitas vezes, como forma de negociação em termos de manutenção da disciplina.

Segundo Estrela (1996), a formação inicial de professores neste domínio da prevenção das situações de indisciplina, deverá ser orientada por valores democráticos, assumindo uma perspectiva essencialmente pedagógica, pondo-as ao serviço dos objectivos previamente definidos para o grupo-turma onde o aluno-futuro professor vai realizar a Prática Pedagógica III. O aluno-futuro professor está na Prática Pedagógica para aprender e desenvolver-se, mas há aprendizagens que devem preceder a Prática, já que a ausência desses conhecimentos poderão ter efeitos negativos nas aprendizagens das crianças e na relação do aluno-futuro professor com o grupo-turma e com cada criança em particular. As disciplinas de cariz teórico e teórico-prático relativas ao currículo do curso de formação inicial de professores constituem o espaço certo onde se devem aprofundar e desenvolver esses mesmos conhecimentos.

### 1.5. A Avaliação da Prática Pedagógica III

O processo de acompanhamento da Prática Pedagógica III e a relação de ajuda a estabelecer entre supervisor e aluno-futuro professor pressupõe uma observação inteligente, responsável e envolvente de quem observa o que se passou antes, o que se passa durante a acção e o que se passará depois. Observar para avaliar parece assumir um papel determinante ao nível da Prática Pedagógica se funcionar de um modo sistematizado e inter-relacionado com os diferentes factores do processo de formação. Segundo Rosales (1992), a avaliação consiste numa actividade do maior interesse pedagógico e didáctico que engloba três momentos: a recolha de dados, a valoração dos dados e a tomada de decisões. Por sua vez, a valoração dos dados implica a atribuição de um significado, de um valor entre um referido, o que é constatado de forma imediata, e um referente, que desempenha o papel de objectivo perseguido (Lesne, 1984 cit. por Pacheco, 1994).

No que respeita à disciplina de Prática Pedagógica III a avaliação do desempenho do aluno-futuro professor é centrada num campo específico de atitudes, saberes, competências, tarefas, em função de objectivos previamente formulados no início do processo formativo que constituem, para o indivíduo em formação, referenciais orientadores da Prática Pedagógica. Daí que o aluno-futuro professor tenha conhecimento logo no início da Prática Pedagógica dos principais aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação do processo de assunção da actividade docente. Em função dos objectivos formulados são definidos os meios de observação, construídos os instrumentos de registo e configuradas as estratégias de verificação das dificuldades e progressos consequentes com a prossecução dos objectivos.

Face às características contextuais em que decorre a Prática Pedagógica III, o professor acompanhante deve apoiar-se em tipos de observação que permitam conhecer os alunos-futuros professores e reduzir ao mínimo as dúvidas referentes à interpretação das suas atitudes relativas ao processo de prática pedagógica. Para tal, é necessário seleccionar previamente os aspectos mais significativos que pretende conhecer. Uma boa observação pode ajudar o supervisor a identificar as dificuldades dos alunos-futuros professores, ser sensível às suas reacções, colocar problemas e verificar soluções, recolher informações e organizá-las sempre com o objectivo de contribuir para o processo de avaliação. A recolha de informações efectua-se através

da observação sistemática, utilizando instrumentos onde se registam dados referentes à forma como o aluno-futuro professor planifica a actividade, como a realiza em termos técnicos, como gere em termos globais o processo ensino-aprendizagem e, ainda, onde se destacam os aspectos mais relevantes que vão motivar a pós-observação. As observações de aulas são, talvez, a técnica de recolha de dados mais utilizada pelo supervisor, na medida em que oferece informações sobre a acção directa do aluno-futuro professor em condições reais de prática docente.

Para Rosales (1992), as debilidades desta técnica de recolha de dados, através da observação de aulas, são consideráveis se atendermos à pobreza de instrumentos, ao efeito exercido sobre o aluno-futuro professor pelo facto de se sentir avaliado, a existência de desvios de observação por parte do supervisor, ao carácter limitado de observação a partir do qual se fazem generalizações e, ao facto, de não se tomar em consideração aspectos não observáveis subjacentes à conduta do sujeito em formação. Contudo, as grelhas de registo utilizadas durante a observação das aulas têm a vantagem de objectivar as críticas, de possibilitar o traçado evolutivo do aluno-futuro professor e de permitir focar a avaliação em aspectos específicos (Alarcão e Tavares, 1987).

Por sua vez, as observações também revestem formas mais pontuais como sejam os encontros pré e pós observação, as fichas de auto e hetero avaliação e as reflexões individuais escritas. Na verdade todos os instrumentos de avaliação susceptíveis de ajudar o aluno-futuro professor formando a entender melhor o que se espera dele, e de contribuir para a sua progressão. podem ser considerados como instrumentos de ajuda ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Pacheco (1994), a avaliação formativa, ainda que seja passível de instrumentação, depende mais de uma avaliação informal, pois, ao citar Perrenoud (1986), refere que o comportamento do supervisor é bastante influenciado pela avaliação informal, expressa de uma forma intuitiva a partir das interações supervisor-formando, o que leva o supervisor a começar a construir juízos de excelência em relação a cada um dos alunos-futuros professores. Daí que, o papel do indivíduo em formação deva ser cada vez mais activo, através da participação numa avaliação que lhe permita conhecer-se melhor e ser responsabilizado pela consecução dos objectivos do processo de formação. Avaliar formativamente pressupõe que o supervisor partilhe tarefas com outros, professor cooperante e aluno-futuro professor, avalie de uma forma negociada, confiando e possibilitando ao

indivíduo em formação, com base em informações recolhidas, a tomada de decisões relativas ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação, durante o processo de supervisão da Prática Pedagógica III, pode entender-se de três formas: hetero-avaliação, auto-avaliação e avaliação mista (Pinho, 1995). A hetero-avaliação consiste na apreciação do desempenho do aluno-futuro professor feito pelo professor acompanhante, com a participação do professor cooperante e dos colegas de grupo. A avaliação mista acontece, quando professor acompanhante e aluno-futuro professor interpretam e avaliam em conjunto as actividades desenvolvidas e os resultados alcançados. O aluno-futuro professor emite juízos de valor e o professor orientador tem como função concordar ou reorientar de acordo com as características da situação. Trata-se de uma avaliação conjunta em que ambos analisam a forma como decorreu a actividade. Na auto-avaliação, o aluno-futuro professor emite juízos de valor sobre o seu próprio desempenho.

No dizer de Cardinet (1983) o indivíduo em formação deve ser estimulado a avaliar por si mesmo os resultados conseguidos e a esforçar-se por identificar a origem das suas dificuldades, no sentido de ficar mais motivado para a realização das suas tarefas de aprendizagem. Através de repetidas auto-avaliações, o aluno-futuro professor acabará por adquirir um hábito que lhe servirá, na vida futura, para orientar e reorientar toda a sua acção.

## **2. Orientações Metodológicas do Estudo**

Face às características deste Estudo, de carácter exploratório e sem pretensão a generalizações, foram estabelecidas as opções metodológicas que pareceram mais correctas, com o propósito de procurar identificar o significado que a Prática Pedagógica III tem para os alunos futuros-professores que nela interagem. As opções tomadas, quanto à definição de uma linha condutora que permitisse a obtenção de elementos significativos e consistentes capazes de responder aos objectivos apresentados no Capítulo I, assentaram na preocupação de articular as diferentes perspectivas de formação inicial de professores, a clarificação do conceito de Prática Pedagógica e o papel das práticas de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor.

O Estudo insere-se no paradigma do pensamento do professor (Shulman, 1986) que determina o recurso a uma análise qualitativa/ interpretativa, tida como a

mais adequada à compreensão dos processos mentais do professor. A opção por uma análise qualitativa que possibilitasse uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que lhe está presente, conjugando a objectividade da recolha dos dados com a sua análise e interpretação (Pacheco, 1995), não limitou o recurso a procedimentos quantitativos que contribuíram para uma melhor compreensão do problema em estudo. Assim, utilizou-se uma estratégia integrada de investigação, assente na conjugação articulada de aspectos de natureza qualitativa com aspectos de natureza quantitativa que facilitasse a análise dos dados e a sua leitura interpretativa. Como refere Pacheco (1994), as abordagens qualitativa e quantitativa não são dicotómicas, pois, apesar da radicalidade de posições defendidas em termos de diferenças entre os diversos paradigmas, podem proporcionar uma base de investigação que permita ao investigador assumir um procedimento caracterizado pela dedução, verificação, enumeração e objectividade.

Em determinados contextos da investigação, no campo da educação, Evertson & Green (1986, cit. por Lessard et al., 1994) acreditam ser possível e importante abordar as questões de um ponto de vista geral, segundo o qual não existe uma oposição dicotómica, mas sim uma continuidade, entre a investigação qualitativa e quantitativa. Mais do que a preocupação pela escolha dos métodos, parece mais importante seguir uma estratégia de investigação flexível, em que as opções metodológicas sejam determinadas pelo problema em estudo (Estrela, 1994; Yarger & Smith 1990 cit. por Pacheco, 1994). Com efeito, a utilização de uma técnica quantitativa, o questionário, permitiu uma recolha de dados que pareceu a mais adequada aos objectivos da investigação pela possibilidade que ofereceu de conjugar as análises quantitativas com as qualitativas. Pelo seu conteúdo e pela sua forma as respostas às questões fechadas são tratadas estatisticamente, enquanto as respostas às questões abertas são agrupadas em categorias, sendo em seguida tratadas da mesma forma que as respostas às questões fechadas.

Esta estratégia integrada de investigação permite que o qualitativo funcione em complementaridade com o quantitativo, num vaivém entre as análises, em que o quantitativo evidencia as relações que o qualitativo procura interpretar (Lessard et al., 1994). Assim, se a análise quantitativa é linear, ao permitir a redução dos dados a médias, desvios-padrão, a análise qualitativa é interactiva (Miles & Huberman, 1984 cit. por Lessard et al., 1994), ao permitir a inter-relação do investigador com o objecto de estudo, fazendo com que a teoria surja *a posteriori* dos factos e a partir da análise

dos dados (Pacheco, 1994). Deste modo, optou-se por um paradigma interpretativo (Erickson, 1986 cit. por Lessard-Hébert et al, 1994), que pareceu revelar-se o mais adequado a estudos sobre o pensamento do aluno-futuro professor, considerando-se este como um interveniente activo e agente do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, no contexto da Prática Pedagógica.

### 3. Delineamento do Estudo

Partindo dos pressupostos teóricos enunciados no Capítulo II, procurou definir-se uma linha de pesquisa que estivesse de acordo, quer com o modo de investigação quer com o tipo de interrogações suscitadas pela temática em Estudo. Neste trabalho não se pretende considerar os resultados de cada sujeito como indivíduo mas como pertencente a um determinado grupo, uma vez que, o mais importante são os resultados globais e a possibilidade de comparar os dados recolhidos durante e após a realização da Prática Pedagógica III. Deste modo e como já foi referido, o questionário foi o instrumento utilizado para recolher as opiniões dos alunos-futuros professores e estabelecer o confronto entre as opiniões expressas em dois momentos distintos. Como técnica de tratamento dos dados recolhidos, adoptou-se a análise de conteúdo e as grelhas de frequência dos aspectos mais evidenciados pelos inquiridos, uma vez que o trabalho de campo foi desenvolvido sem um quadro de hipóteses pré-determinado.

No que diz respeito ao processo de recolha de dados, procedeu-se por etapas ditadas tanto pela natureza do Estudo como pelas restrições de ordem prática. Com efeito, esta problemática comporta um certo número de variáveis o que levou, numa primeira fase, à identificação dos elementos constitutivos entendidos sob o ponto de vista estático (Estrela, 1994), nomeadamente, os dados mortos já existentes, obtidos isoladamente a partir de diversas fontes como estudos especializados, dossiers da Prática Pedagógica III e outros. Uma segunda fase englobou o trabalho de recolha das opiniões dos alunos-futuros professores sobre o que pensam e como se situam no contexto em investigação. Os dados brutos relativos às opiniões foram compilados e reagrupados em categorias e indicadores que possibilitaram a passagem à terceira fase. A terceira e última fase compreendeu a interpretação das expressões dos indivíduos e

a comparação das respectivas opiniões o que permitiu apresentar os resultados da investigação através duma perspectiva global e dinâmica do objecto de Estudo, segundo as concepções dos seus principais intervenientes, os alunos-futuros professores.

Assim, a primeira fase consistiu na recolha de dados que permitiram obter pistas, construir conhecimento, criar atitude de descoberta, questionamento e reflexão, o que contribuiu para configurar a temática a estudar, delimitar os campos conceptuais de investigação, definir o contexto da investigação e organizar o percurso metodológico. Naturalmente, foi determinante, nesta fase, a pesquisa bibliográfica sobre os quadros teóricos relativos a esta temática (Zeichner, 1983; Thies- Sprinthall, 1984; Alarcão & Tavares, 1987; Zimpher & Howey, 1987; Handal e Lauvas, 1987; Nóvoa, 1992; Estrela; 1994; Alarcão, 1995, entre outros). A partir da bibliografia relevante e disponível, da consulta de dossiers da Prática Pedagógica III, programas, legislação, reflexões orais com alunos e colegas supervisores da Prática Pedagógica, procurou-se reunir dados, de uma forma estruturada a fim de facilitar o cruzamento de níveis de leitura e levantamento progressivo de pistas.

A determinação dos dados a recolher, em referência aos objectivos previamente determinados e aos condicionalismos subjacentes a esta investigação, conduziu à adopção de uma estratégia que privilegiou a recolha de informação sobre as opiniões, crenças, percepções dos alunos-futuros professores sobre a Prática Pedagógica III. Assim, tendo em conta a natureza específica do enfoque dado à análise das opiniões dos alunos-futuros professores, a segunda fase do Estudo teve dois momentos fundamentais, que corresponderam à aplicação de um questionário semi-estruturado (Anexo 3, Anexo 4) durante e após a realização da Prática Pedagógica III, tendo em conta, como refere Lessard- Hébert (1996) que:

*"O Inquérito é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos por escrito obtém-se respostas que exprimem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios."*(p. 100)

Dos instrumentos de investigação utilizados para a apreensão das representações, o questionário, como refere Mocovici (1976), constitui o instrumento a que diversos investigadores recorrem frequentemente quando o estudo se refere ao

domínio das representações sociais. O questionário ao permitir suscitar um conjunto de discursos individuais sobre uma realidade que se pretende estudar torna-se, segundo Ghiglione & Matalon (1993), um recurso necessário sempre que se pretende compreender fenómenos como opiniões em que, os inquiridos dizem o que podem e querem dizer em função das representações que fazem da situação e dos próprios objectivos. Daí a opção pela construção de um questionário que se adequasse quer aos objectivos da investigação quer ao contexto em que a mesma decorre, uma vez que, como refere Estrela e Estrela (1977), os questionários construídos de acordo com objectivos predefinidos, afiguram-se uma solução metodologicamente correcta por não existirem instrumentos universais, os princípios em que se baseiam e a sua elaboração é que poderão sê-lo. Deste modo, o questionário escrito foi considerado o instrumento mais adequado à investigação a desenvolver, pela possibilidade que ofereceu de tornar mais objectivas as opiniões dos sujeitos inquiridos ao permitir conjugar as análises qualitativas e quantitativas dos dados obtidos.

Assim, foram consideradas diferentes formas de questões com o objectivo de avaliar os diferentes aspectos relativos à problemática em Estudo, tendo sempre presente o contexto da investigação, os enunciados teóricos de referência e os objectivos a atingir. Concebido de forma a que não houvesse necessidade de outras explicações para além das que estão explicitamente previstas, o questionário apresenta na primeira página os objectivos gerais do Estudo e os agradecimentos correspondentes ao preenchimento do respectivo questionário.

Na página seguinte, um grupo A relativo aos dados de identificação do aluno-futuro professor, a sua idade, a variante de ensino a que pertence, o tipo de escola onde realiza a Prática Pedagógica e o sexo, e um grupo B constituído por cinco frases para completar. Relativamente a este método de completamento de parágrafos, parte-se do pressuposto que as respostas são representativas do modo como o aluno-futuro professor pensa. O inquirido pode exprimir o seu pensamento conforme deseja e com o seu próprio vocabulário. O objectivo destas questões abertas é recolher uma grande variedade de informações, algumas já esperadas e outras que o investigador, à partida, não atribuía grande importância. O enunciado das frases por completar pretendia não direccionar o discurso do inquirido para aspectos específicos da Prática Pedagógica III mas, antes, permitir que os alunos-futuros professores, de forma espontânea e livre, organizassem o seu discurso por forma a centrá-lo nas componentes que mais os marcaram. Iniciar o questionário com este tipo de questões parece uma boa forma de

entrada e ajuda a colocar as outras questões, permitindo preparar as respostas para as questões de escolha múltipla.

Na organização e sequencialização das questões, seguiu-se uma ordem do mais geral para o particular. As primeiras frases para completar indicam ao aluno-futuro professor o estilo geral do questionário e o género de respostas que dele se espera. Assim, quando chegam a um certo ponto, as questões anteriores já o familiarizaram com o tema e já deram oportunidade para reflectir. Estas questões de completamento de frases assentam no pressuposto de que os alunos-futuros professores traduzem nas respostas, certas manifestações típicas subjacentes aos seus processos de pensamento (Ralha- Simões, 1995).

Nas três páginas seguintes do questionário encontram-se as questões de selecção, do tipo escolha múltipla, organizadas em três Grupos, C ; D ; E. Através da aplicação de escalas de Likert, apresentam-se aos inquiridos um certo número de afirmações que estão relacionadas com um tema comum, em que indicam o grau de acordo ou desacordo. A resposta a cada uma das questões/ítems que compõem a escala é quantificada de 1 (mínimo ou desacordo total) a 4 (máximo ou concordância total). Não foi considerado um nível neutro, para levar o sujeito a escolher uma direcção positiva ou negativa, uma vez que, uma posição neutra pode oferecer uma escapatória àqueles que não querem fazer qualquer esforço de reflexão.

No que se refere ao Grupo C e D, os itens seleccionados foram identificados a partir da análise de conteúdo do questionário de produção aberta realizado no estudo prévio (Anexo 1 e 2) e da consulta e reflexão sobre questionários de opinião, anteriormente referidos. O Grupo C, constituído por doze itens, ordenados segundo uma sequência a partir de aspectos de carácter mais geral para aspectos mais específicos, sugere aos sujeitos que respondam em função do grau de intensidade da representação que fazem sobre a organização da Prática Pedagógica III, tanto em termos da coerência interna como do âmbito da sua realização.

O Grupo D, constituído por vinte itens, ordenados ao acaso, visa recolher o grau de intensidade relativo a aspectos específicos da Prática Pedagógica III, ao nível do processo de supervisão, do clima relacional e das implicações da Prática Pedagógica III no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor. No que respeita ao Grupo E, a formulação dos itens foi inspirada na ficha de avaliação da Prática Pedagógica III, que orienta e determina o nível de desempenho atingido pela aluno-futuro professor no processo de prática pedagógica. Este Grupo apresenta

os indicadores considerados mais significativos na acção desenvolvida ao nível do processo ensino/ aprendizagem, pelo que é solicitado aos inquiridos a atribuição de um valor em função da identificação dos actos de ensino.

As questões abertas, correspondentes ao Grupo F, visam obter reacções espontâneas sobre aspectos mais delicados que se prendem com a realização da Prática Pedagógica III. As opiniões expressas na fase final do questionário permitem, posteriormente, uma interpretação mais fácil e contextualizada das respostas relativas às questões de selecção, correspondentes aos grupos anteriores. O Grupo F foi elaborado com a finalidade de criar um esquema de análise congruente com a opinião do aluno-futuro professor sobre a Prática Pedagógica III, facto que é determinado pela representação que faz da situação e dos próprios objectivos.

Por sua vez, os dados foram recolhidos pelo próprio investigador, salvaguardando a aplicação do questionário em ambiente adequado, com ausência de interferências e aplicando os princípios básicos propostos por Erickson (1986, cit. por Pacheco 1995) em que os sujeitos da investigação foram informados, o melhor possível, sobre os objectivos do Estudo, bem como da salvaguarda da confidencialidade e anonimato das respostas.

### **O Estudo Prévio**

O estudo prévio teve como objectivo a obtenção de elementos sobre as principais questões que se colocavam aos alunos-futuros professores ao iniciar a Prática Pedagógica III. Assim, a partir de um questionário escrito (Anexo 1), constituído por três perguntas abertas, procurou-se inquirir os alunos-futuros professores sobre as suas expectativas relativamente à experiência que iam vivenciar e qual a importância que lhe atribuíam em termos do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Da análise das respostas recolheram-se indicadores (Anexo 2) que favoreceram a construção do questionário a ser aplicado nas fases seguintes de investigação.

Esta recolha de opiniões foi realizada com alunos das variantes de ensino de Português/Inglês, Matemática/Ciências e Português/Françês (Quadro 1) que participaram na reunião de preparação da Prática Pedagógica III realizada na Escola

Superior de Educação da Universidade do Algarve. A amostra foi constituída de forma ocasional por alunos que solicitamente se prestaram a responder, sob a forma presencial, ao questionário escrito. Pretendeu recolher-se dados de um grupo de sujeitos, de forma a que as informações recolhidas pudessem ser generalizadas a todos os alunos das três variantes de ensino que iam iniciar a Prática Pedagógica III.

### Quadro 1

Número de Alunos-Futuros Professores inscritos na Prática Pedagógica III e número de Alunos-Futuros Professores que responderam ao 1º Questionário

<b>Variantes de Ens.</b>	<b>nº de alunos inscritos na P.P.III</b>	<b>nº de alunos respond.</b>	<b>%</b>
Mat/ Ciênc.	28	16	57,1
Port/ Ingl	38	14	36,8
Port/ Franc.	24	7	29,1
Total	90	37	41,1

### Primeiro Momento do Estudo

Os indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo das respostas expressas no questionário relativo ao estudo prévio (Anexo 2) permitiram a formulação de um conjunto de questões que implicaram a tomada de decisões no respeitante à redacção do projecto de questionário, para ser aplicado durante e após a realização da Prática Pedagógica III. A construção do questionário revela-se uma tarefa complexa, em que a elaboração do quadro conceptual e a busca dos indicadores apropriados desempenham uma função primordial (Damas & Ketele, 1985). Daí que o reformular de questões tivesse suscitado a necessidade de complementar com diferentes tipos de questões, o que levou à reflexão sobre outras versões de questionário sobre esta temática (Pacheco, 1995; Vieira, 1993).

Assim, a versão final resultou, não da formulação de novas questões mas da reformulação das questões abertas e fechadas suscitadas a partir do estudo prévio, enquadrando-as e complementando-as no sentido de conjugar as diferentes dimensões relativas ao maior número de aspectos da Prática Pedagógica III. Nesta fase, o questionário foi aplicado no decurso da Prática Pedagógica, na primeira semana de Janeiro de 1996, três meses após o seu início e a um mês do seu término. Responderam ao questionário, sob a forma presencial, todos os alunos a frequentar a disciplina de Prática Pedagógica III. Os respondentes ao questionário no primeiro momento do Estudo, no decurso do processo de prática pedagógica, constituíram a totalidade dos alunos-futuros professores das variantes de ensino de Português/ Inglês, Matemática/ Ciências e Português/ Francês em situação de prática pedagógica em escolas do 1º ciclo do ensino básico localizadas em Faro, no ano lectivo de 1995/96.

**Quadro 2**Distribuição da Amostra por Variantes de Ensino

<b>Variante de ensino</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Port/Ingl	38	42,2
Mat/Ciênc	28	31,1
Port/Franç	24	26,7
Total	90	100

Através da leitura do Quadro 2 verifica-se que o variante de ensino de Português/Inglês regista o maior número de alunos (42,2%) em Prática Pedagógica, enquanto a variante de ensino de Português/Francês regista o menor número de alunos (26,7%).

### **Segundo momento do Estudo**

O segundo momento da aplicação do questionário constituiu, talvez, o momento chave do Estudo, pois, ocorreu um mês após o término da Prática Pedagógica III, Março de 1996, quando os trabalhos relativos à disciplina tinham sido concluídos e avaliados e os alunos-futuros professores já tinham conhecimento da avaliação final. Assim, pretendeu apreender-se a representação dos alunos-futuros professores sobre a forma como perceberam a Prática Pedagógica e interpretaram a experiência vivenciada, a partir de um certo distanciamento no espaço e no tempo e livres de qualquer pressão ou compromisso com o contexto em que frequentaram a Prática Pedagógica III. Para a realização desta fase do Estudo, foi aplicada a mesma versão do questionário anterior, com as adaptações necessárias ao momento em que foi aplicado.

Os resultados obtidos foram comparados com os resultados do questionário aplicado no primeiro momento do Estudo, no decorrer da Prática Pedagógica III, no sentido de evidenciar a consistência das opiniões e respectivas mudanças ocorridas entre ambos os momentos.

Os respondentes ao questionário no segundo momento, não constituíram, contrariamente, ao que aconteceu no primeiro momento, a totalidade dos alunos-futuros professores que realizaram a Prática Pedagógica III. O número de alunos-futuros professores que responderam ao segundo questionário correspondem a cerca de 86,6 % do total de alunos que realizaram a Prática Pedagógica III. Conforme leitura do Quadro 3, comparativamente ao primeiro momento, na variante de Matemática/Ciências, o número de respondentes foi de 100%, enquanto na variante de Português/Françês se registou a maior diferença percentual em termos do número de alunos-futuros professores que responderam ao segundo questionário.

No que diz respeito à variante de Português/Inglês, apesar do decréscimo no número de respondentes ao segundo momento, continuou a registar o maior número de alunos-futuros professores que responderam ao questionário (41%).

**Quadro 3**  
Análise comparativa do número de respondentes  
nos dois momentos do Estudo

Variantes de Ensino	resp. ao 1º Quest.		resp. ao 2º Quest.	
	N	%	N	%
Port/Ingl	38	42,2	32	41
Mat/ Ciênc.	28	31,1	28	35,9
Port/ Franc.	24	26,7	18	23
Total	90	100	78	100

#### 4. Análise e Tratamento dos Dados

Tendo em conta as condições da investigação, a problemática em estudo, o número de sujeitos da amostra e a técnica de recolha de dados utilizada, procurou analisar-se os dados obtidos no sentido de reflectir sobre as implicações e influências recíprocas entre os diversos aspectos em estudo. Assim, numa primeira fase fez-se uma leitura global e flutuante de todos os dados recolhidos no questionário. A leitura flutuante constituiu a primeira actividade a desenvolver em termos de pré-análise, o que permitiu, à medida que decorria a leitura das respostas dos inquiridos, a anotação de alguns excertos que pareciam mais relevantes e que surgiam mais repetidamente.

Numa fase seguinte, procedeu-se a uma nova leitura, mais aprofundada, onde se encontraram relações entre as ideias expressas pelos inquiridos e o tipo de questões que a realização da Prática Pedagógica III sugere. Para identificar as relações entre os aspectos focados no questionário, procedeu-se, primeiramente, à escolha das unidades de observação para categorização e, conseqüente tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

Para a análise dos dados, no que respeita às questões abertas, num primeiro momento, procedeu-se a uma leitura flutuante que permitiu evidenciar um conjunto de aspectos que pareceram de interesse para o Estudo. Num segundo momento, realizou-se uma análise de conteúdo através do processo de codificação que consistiu na "*ordenação dos dados de uma forma lógica, coerente e sucinta*" (Pacheco, 1995: 102), que permitiu decompor e classificar o discurso escrito em unidades significativas de acordo com os objectivos da investigação. Deste modo, tomando como referente a frase ou elemento da frase correspondente ao juízo expresso pelos alunos-futuros professores, identificaram-se indicadores que resultaram de uma classificação progressiva dos elementos, sendo o título conceptual de cada categoria somente definido no final da operação.

No dizer de Henry e Moscovici (1968, cit. por Ghiglione e Matalon 1993) uma categorização consiste em:

*"(...) comparar textos exploratórios produzidos em situações particulares e correspondentes a comportamentos que queremos observar; o quadro de análise destes últimos não é fixado e começamos por colocar em evidência as propriedades dos textos. Definiremos as diferenças, as semelhanças e eventualmente as transformações associando as características assim identificadas aos textos ou às suas representações. As diferenças, as semelhanças e as transformações devem, em seguida, ser interpretadas por forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados."* (p. 202)

As questões abertas permitiram uma abordagem qualitativa, através da valorização de certos aspectos do discurso escrito, e uma abordagem quantitativa, através do recurso a tabelas de frequência do discurso categorizado. A finalidade das contagens das frequências pode ser definida como o estabelecimento de uma espécie de inventário das diversas opiniões e também das palavras (Ghiglione & Matalon, 1993).

Nas respostas às questões fechadas, o valor atribuído e o grau de acordo/desacordo manifestado nos diferentes itens parece ter reflectido a intensidade das crenças dos inquiridos. Para dar significado aos resultados obtidos, a partir das respostas individuais às questões fechadas, utilizaram-se técnicas estatísticas simples

que permitiram uma melhor compreensão dos factos em que foram evidenciadas as linhas de força, semelhanças e diferenças entre variáveis em estudo.

Na análise dos dados, considerou-se como mais importante a interpretação dos resultados obtidos, durante e após a realização da Prática Pedagógica III, relativamente a um conjunto vasto de aspectos balizados pelas concepções dos inquiridos, e a comparação dos resultados obtidos nos dois momentos do Estudo. Para ajudar a compreender as semelhanças e diferenças entre os resultados, bem como a estabilidade ou mudança dos mesmos, construiu-se uma imagem tão correcta quanto possível da distribuição dos resultados através de uma medida estatística de tendência central, a **Média**.

A informação acerca do valor médio de uma distribuição permite interpretar de forma mais significativa todos os resultados da distribuição (Sprinthall e Sprinthall, 1994). Como refere o autor, do mesmo modo que a Média nos dá informações acerca da semelhança, ou não, entre os valores da distribuição, as medidas de variabilidade informam acerca do modo como os resultados diferem ou variam. Para descrever a variabilidade da distribuição de resultados obtidos através das questões fechadas, calculou-se o **Desvio-Padrão (DP)**, que indicou o grau em que todos os valores de uma distribuição se distanciaram da Média.

A interpretação dos valores do Desvio-Padrão relativamente aos diferentes itens em análise foi realizado com base no seguinte critério (Pacheco, 1994):

0 - 0,40	alta concordância
0,41 - 0,70	moderada/alta concordância
0,71 - 1,00	moderada/baixa concordância

Para que seja possível efectuar interpretações e comparações significativas é necessário que as medidas sejam significativas. Para tal, as medidas devem satisfazer dois critérios básicos : devem ser precisas e válidas (Sprinthall e Sprinthall, 1994), pelo que se optou por uma técnica estatística, a correlação, que no dizer dos autores é geralmente utilizada para dar indicações claras a respeito da precisão e da validade. Um dos coeficientes de correlação mais frequentemente utilizados é o **r de Pearson**, teste estatístico que demonstra o grau de relação entre duas variáveis.

Para determinar a força da associação entre variáveis procedeu-se à análise do valor da correlação, com base nos seguintes critérios (Cohen e Holiday, 1982 cit. por Bryman e Cramer, 1993):

<0,19	muito baixa
0,20 - 0,39	baixa
0,40 - 0,69	moderada
0,70 - 0,89	alta
0,90 - 1	muito alta

Por último, como prova de significância estatística, além do **r de Pearson**, utilizou-se o **teste t** que permitiu comparar as médias obtidas relativamente a pares de itens, determinando se existia ou não interação significativa entre as médias das respectivas variáveis e qual o valor da referida relação.

Assim, o Estudo constituído por uma análise qualitativa e por uma análise quantitativa permitiu estabelecer uma ponte no sentido de procurar interpretar os resultados encontrados. Por sua vez, o tratamento dos dados, em ambas as abordagens, consistiu em resumir, organizar, decompor e encontrar relações entre os aspectos relativos aos fenómenos observados.

No capítulo seguinte são apresentados os resultados decorrentes da leitura dos dados recolhidos.

## CAPÍTULO IV

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

## 1. Imagens Construídas pelos Alunos-Futuros Professores sobre a Prática Pedagógica III

Neste Estudo, as opiniões iniciais sobre o significado da Prática Pedagógica III foram transmitidas a partir das respostas às frases por completar, "*Para mim a Prática Pedagógica III é...*" e "*Para mim a Prática Pedagógica III foi...*", o que permitiu comparar opiniões, em dois momentos distintos, e conhecer os aspectos mais referenciados pelos inquiridos.

Conforme leitura do Quadro 4, a dimensão pessoal e profissional constituiu a categoria que reuniu maior frequência de unidades significativas, em ambos os momentos, com destaque para os valores percentuais registados no primeiro momento (63,8 %). No que concerne à frequência de unidades significativas registadas, no início e no fim da Prática Pedagógica III, ao nível das três categorias, observa-se que, em termos percentuais, se verifica um ligeiríssimo aumento no número de referências na dimensão institucional (0,8%) e na dimensão educativa (2,5%), enquanto a dimensão pessoal e profissional regista um decréscimo (3,3%).

## Quadro 4

Distribuição de frequências e percentagens por categoria relativamente ao significado da P.P. III

Categorias	1º momento		2º momento	
	fr	%	fr	%
Dimensão Institucional	15	15,9	19	16,6
Dimensão Pessoal e Profissional.	60	63,8	69	60,5
Dimensão Educativa	19	20,2	26	22,8

No que se refere ao aumento do número de referências observadas no discurso dos inquiridos no final da Prática Pedagógica III, apesar da redução do total da amostra, entre ambos os momentos (Quadro 3), verifica-se pela leitura do Quadro 4 que o número de referências aumentou de 94 para 114. A frequência de unidades significativas registadas corresponde a um valor médio de 1,04 por inquirido no primeiro momento, e de 1,4 no segundo momento (estes valores foram encontrados através do quociente entre o número de referências e o total de inquiridos, em cada um dos momentos, respectivamente).

Deste modo, a leitura do Quadro 5 permite constatar que, em ambos os momentos, a maioria dos indicadores assinalados pertence à categoria dimensão pessoal e profissional que registou um aumento na frequência de unidades significativas e uma diminuição no número de indicadores. No que diz respeito às outras duas categorias, verifica-se, entre o primeiro e o segundo momento, um aumento na frequência de unidades significativas e nos indicadores assinalados na dimensão institucional, enquanto na dimensão educativa se manteve o número de indicadores assinalados e aumentou a frequência de unidades significativas.

### Quadro 5

Distribuição de número de indicadores por categoria  
relativamente ao significado da P.P.III

<b>Categorias</b>	<b>1º momento nº de ind.</b>	<b>2º momento nº de ind.</b>
Dimensão Institucional	1	4
Dimensão Pessoal e Profissional	12	10
Dimensão Educativa	2	2

### 1.1. Dimensão Institucional

No que respeita às opiniões produzidas nos dois momentos, categorizadas na dimensão institucional, verifica-se, pela leitura do Quadro 6, que *etapa na formação* constitui o único indicador assinalado em ambos os momentos, no discurso dos alunos-futuros professores. A este propósito, há a referir que, no primeiro momento, este indicador reuniu a totalidade das referências, enquanto, no segundo momento, apesar de registar o maior número de referências por indicador (47,3%), os aspectos relacionados com a relação teoria-prática reuniram a maioria das opiniões distribuídas de forma desigual pelos indicadores *aplicar a teoria na prática* (36,9%) e *desarticulação entre teoria-prática* (15,8%).

Assim, no que respeita ao indicador mais referenciado, alguns alunos-futuros professores referiram que:

*"Para mim a Prática Pedagógica III é mais uma das etapas que o estagiário tem de seguir."* (P/I 30)

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi uma etapa em que aprendi um pouco mais, contudo penso que deveria ter aprendido muito mais."* (M/C 11)

#### Quadro 6

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências e percentagens por indicador relativamente ao significado da P.P. III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	fr	%	fr	%
Etapa na formação	15	100	9	47,3
Aplicar a teoria na prática	-	-	7	36,9
Desarticulação teoria prática	-	-	3	15,8

Embora a Prática Pedagógica III, no primeiro momento, tenha sido considerada, fundamentalmente, uma etapa no processo de formação do aluno-futuro professor, no fim da sua realização, observa-se por parte de alguns inquiridos a referência a outros indicadores como *aplicar a teoria na prática*, dado que consideraram o processo de prática pedagógica como um campo de aplicação da teoria:

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi uma experiência interessante e gratificante, na medida em que pus em prática os meus conhecimentos teóricos, através de um contacto directo com os alunos do 1º ciclo." (P/F 12)*

enquanto, na opinião de outros alunos-futuros professores, se verificou uma *desarticulação entre a teoria e a prática*, conforme se observa no seguinte testemunho:

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi uma experiência na qual aprendi e desenvolvi conhecimentos teóricos, alguns já abordados na ESE, estando estes algo desadequados da realidade." (M/C 10)*

## **1.2. Dimensão Pessoal e Profissional**

A recolha de dados sobre o significado da Prática Pedagógica III revelou um conjunto de opiniões que, categorizadas na dimensão pessoal e profissional, traduzem diferentes percepções sobre a forma como interpretaram as experiências vivenciadas ao longo da Prática Pedagógica, conforme se constata no número de indicadores assinalados nos relatos dos sujeitos inquiridos.

O Quadro 7, ao apresentar as frequências de unidades significativas de cada um dos indicadores e respectivos valores percentuais, permite verificar que, apesar de uma ligeira diminuição no número de indicadores assinalados no segundo momento, se regista um acréscimo no número total de referências. Relativamente ao primeiro momento o destaque vai para os indicadores *experiência importante para o futuro*, com vinte e duas referências, e *visão da futura profissão*, com doze referências, que reuniram a maioria das opiniões (56,6%). No segundo momento, apesar do aumento

do número de referências, no conjunto dos indicadores, verifica-se uma maior diversidade de opiniões, cabendo ao indicador *experiência gratificante* (33,3%) o maior número de referências registradas.

Em termos comparativos, no que se refere às opiniões produzidas no início e no final da Prática Pedagógica, observa-se que existiram alteração de representações, em sentido negativo, nos indicadores *experiência importante para o futuro* (diminuiu de 36,6% para 18,8%) e *visão da futura profissão* (diminuiu de 20% para 10,1%). Por sua vez, os indicadores *desenvolvimento de capacidades* (aumentou de 3,3% para 10,1%) e, sobretudo, *experiência gratificante* (aumentou de 5% para 33,3%), registaram uma mudança significativa, em sentido positivo.

### Quadro 7

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências e percentagens por indicador relativamente ao significado da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	fr	%	fr	%
Experiência importante para o futuro	22	36,6	13	18,8
Visão da futura profissão	12	20	7	10,1
Essencial na formação	5	8,3	-	-
Desenvolvimento de capacidades	2	3,3	7	10,1
Experiência gratificante	3	5	23	33,3
Aprender com os erros	1	1,6	4	5,6
Assumir o desafio	3	5	-	-
Processo de auto-conhecimento	3	5	-	-

Experiência pouco gratificante	1	1,6	4	5,6
Experiência desgastante	2	3,3	2	2,8
Experiência decepcionante	-	-	7	10,1
Trabalhar sob pressão	3	5	-	-
Experiência difícil	-	-	2	2,8
Ponderar sobre o futuro	3	5	-	-

Em termos globais a área das representações positivas é nitidamente superior à área das representações negativas. As opiniões produzidas revelam, de facto, uma maior predominância de aspectos positivos tal como são apresentados nos indicadores *experiência importante para o futuro*:

*"Para mim a Prática Pedagógica III é uma preparação muito importante para que no futuro sejamos capazes de intervir no processo pedagógico de uma forma adequada." (M/C 27)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi uma experiência muito positiva que me mostrou e me alertou para uma realidade educativa que eu não conhecia e, desta forma, preparou-me para a minha futura profissão." (P/I 15)*

*visão da futura profissão:*

*"Para mim a Prática Pedagógica III é o meio mais eficaz para levar os futuros professores a ter uma visão do que é ser professor." (P/F 12)*

*desenvolvimento de capacidades:*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi um espaço de maturidade e de descoberta das minhas capacidades." (P/I 13)*

*experiência gratificante:*

*"Para mim a Prática Pedagógica III é muito gratificante pois dá oportunidade de contactar com um mundo de fantasia e surpresas, reaprende-se a viver." (M/C 11)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi uma experiência muito benéfica em termos de enriquecimento pessoal e profissional, permitiu-me ter uma visão da minha pessoa como futuro professor." (P/I 4)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi algo muito importante para a minha futura acção pedagógica e que me deu bastante prazer, foi muito gratificante." (M/C 19)*

Por sua vez, os indicadores *essencial na formação*, *processo de auto-conhecimento* e *ponderar sobre o futuro* foram referenciados só no início do processo formativo, enquanto o indicador *aprender com os erros* aparece referenciado em ambos os momentos do Estudo, mas com valores diferentes (aumentou de 1,6% no primeiro momento para 5,6% no segundo momento).

Contudo, nas opiniões produzidas pelos inquiridos também são expressos sentimentos negativos, embora o valor percentual das referências encontradas por indicador seja menos significativo. Como se pode constatar através da leitura do Quadro 7, verifica-se que há dois indicadores referenciados nos dois momentos do Estudo, *experiência desgastante* (passou de 3,3% no primeiro momento para 2,8% no segundo momento) e *experiência pouco gratificante* (passou de 1,6% no primeiro momento para 5,6% no segundo momento), que reflectem imagens negativas conforme os seguintes testemunhos:

*"Para mim a P.P. III foi muito trabalhosa e pouco gratificante." (P/F 4)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi ingraticante e muito injusta, mais propriamente na minha avaliação." (M/C 28)*

Por outro lado os indicadores *assumir o desafio* (5,4%) e *trabalhar sob pressão* (5,4%), são referenciados só no primeiro momento, enquanto os indicadores *experiência difícil*:

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi difícil, muito trabalhosa e decepcionante na avaliação." (M/C 27)*

e *experiência decepcionante*:

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi, por um lado, menos trágica do que aquilo que me descreveram e, por outro lado, decepcionante na avaliação." (P/I 1)*

são indicadores que são assinalados unicamente no final da Prática Pedagógica III, o que reflecte o significado atribuído à experiência realizada, tendo em conta que a avaliação constituiu um dos factores responsáveis pelos sentimentos manifestados.

### **1.3. Dimensão Educativa**

No que diz respeito às opiniões categorizadas na dimensão educativa, a leitura do Quadro 8 permite constatar a importância atribuída a aspectos directamente relacionados com a acção pedagógica, conforme se observa a partir dos indicadores assinalados. Face à frequência de unidades significativas registadas em ambos os momentos, verifica-se que o indicador *conhecimento da realidade educativa* constituiu o aspecto mais evidenciado pelos alunos-futuros professores.

**Quadro 8**

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências e percentagens  
por indicador relativamente ao significado da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	fr	%	fr	%
Conhecimento da realidade educativa	14	73,6	18	69,2
Assumpção do processo ensino / aprendizagem.	5	26,4	-	-
Aprender a lidar com as crianças	-	-	8	30,8

A leitura do Quadro 8 indica que o *conhecimento da realidade educativa*, conforme testemunho de alguns inquiridos:

*"Para mim a Prática Pedagógica III é muito importante uma vez que em contacto com a realidade educativa é que nós nos apercebemos de determinadas situações." (M/C 2)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi um meio de tomar um maior contacto com a realidade escolar, com todo o processo educativo juntamente com os problemas que lhes estão subjacentes." (P/F 2)*

constituiu o indicador mais assinalado em ambos os momentos, salientando-se o aumento da frequência de unidades significativas registadas no final da Prática Pedagógica III. Para além da importância atribuída ao indicador atrás referenciado, a leitura do Quadro 8 permite constatar que o indicador *assunção do processo ensino/aprendizagem* registou cerca de 26,4% das referências produzidas no primeiro momento,

*"Para mim a Prática Pedagógica III é tomar consciência do verdadeiro processo ensino/aprendizagem. É aprender, é conhecer, é lidar (...)." (P/I 13)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III é um processo de aprendizagem de como nos relacionarmos com uma turma e de como nos posicionarmos perante a situação de sermos professores dessa turma." (M/C 6)*

enquanto o indicador assinalado unicamente no segundo momento, *aprender a lidar com as crianças*, conforme opinião de alguns dos inquiridos:

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi um processo no qual tive oportunidade de me relacionar mais directamente com as crianças e de poder observar alguns progressos por parte destes (...)." (M/C 12)*

*"Para mim a Prática Pedagógica III foi um leque de experiências na qual eu aprendi um pouco a lidar com aquelas pequenas crianças." (P/I 11)*

registou cerca de 30,8% das referências o que parece demonstrar que a condução do processo ensino/aprendizagem consiste numa forma de interacção directa diádica entre professor e aluno, pelo que a relação estabelecida entre o aluno-futuro professor e as crianças na sala de aula contribuíram para a formação de imagens com uma determinada significação.

## **2. Representações e Vivências mais Significativas**

As representações constituem um universo de opiniões que se traduzem em instrumentos de orientação da percepção das situações e de elaboração das respostas adequadas ao contexto onde o aluno-futuro professor interage. Neste ponto são apresentados os dados relativos às opiniões dos alunos-futuros professores, sobre os vários aspectos da Prática Pedagógica III considerados mais significativos, quer em termos de imagens positivas quer de imagens negativas.

As imagens sobre os aspectos mais positivos da Prática Pedagógica III são transmitidos a partir das frases por completar, *O que mais gosto na P.P.III... O que*

*mais gostei na P.P.III foi... Na P.P.III o mais importante tem sido... Na P.P.III o mais importante foi... Por outro lado, as imagens sobre os aspectos considerados negativos na opinião dos inquiridos são revelados a partir de, O que menos gosto é... O que menos gostei foi... O que mais me tem decepcionado... O que mais me decepcionou.*

### Quadro 9

Valores percentuais apresentados por categoria relativamente aos resultados obtidos nas frases por completar

Questões/Categorias	Dimens.	Dimens.	Dimens.
	Institucional %	Pess. e Prof. %	Educativa %
Q.1 Para mim a P.P.III é...	21,2	58,6	20,2
Q.2 Para mim a P.P.III foi...	16,6	60,6	22,8
Q.3 O que eu mais gosto na P.P.III é...	7,4	17,8	74,8
Q.4 O que eu mais gostei na P.P.III foi...	15,3	17,5	67,2
Q.5 O que menos gosto é...	72,9	11,9	15,2
Q.6 O que menos gostei foi...	79,7	7,7	12,6
Q.7 Na P.P.III o mais importante tem sido...	14,2	47,7	38
Q.8 Na P.P.III o mais importante foi..	3,8	51,9	44,3
Q.9 O que mais me tem decepcionado...	60,7	18	21,3
Q.10 O que mais me decepcionou...	83,4	4,4	12,2

No que diz respeito à categorização das opiniões produzidas nos dois momentos, sobre os aspectos que reflectem imagens positivas e negativas da Prática Pedagógica III, pode constatar-se, conforme leitura do Quadro 9, que os valores percentuais mais elevados foram registados nos indicadores assinalados na dimensão institucional, no segundo momento, correspondentes a imagens negativas da Prática Pedagógica III, reflectidas a partir das questões **Q.9** *O que mais me decepcionou...* (83,3%) e **Q.6** *O que menos gostei foi...* (79,6%).

Por sua vez, a categoria dimensão educativa foi a que registou valores percentuais mais elevados, em termos de imagens positivas, concretamente nas respostas às questões **Q.3** *O que eu mais gosto na P.P.III...* (74,8%) e **Q.4** *O que eu mais gostei na P.P.III foi...* (67,1%). No que diz respeito à categoria dimensão pessoal e profissional, os valores mais elevados corresponderam a imagens positivas, respectivamente nas respostas às questões **Q.7** *Na P.P.III o mais importante tem sido...* (47,6%) e **Q.8** *Na P.P.III o mais importante foi...* (51,9%).

Em síntese, a leitura do Quadro 9 permite constatar que as imagens positivas estão reflectidas em maior número nas respostas categorizadas na dimensão educativa e ainda na dimensão pessoal e profissional, enquanto as imagens negativas estão reflectidas com maior frequência nas respostas categorizadas na dimensão institucional.

### **2.1. Imagens Positivas da Prática Pedagógica III**

No conjunto das opiniões produzidas pelos alunos-futuros professores que reflectem imagens positivas verifica-se que, embora mais centrados em si próprios, em termos do desenvolvimento pessoal e profissional, nos aspectos que consideraram mais importantes, são os indicadores assinalados na dimensão educativa que mereceram maior número de referências ao nível das respostas sobre o que mais gostaram na Prática Pedagógica III.

Assim, a leitura do Quadro 10 permite constatar que as opiniões relativas aos aspectos mais positivos da Prática se centraram na categoria dimensão educativa, no que respeita à Questão **3** *Na Prática Pedagógica III o que eu mais gosto é...* e Questão **4** *Na Prática Pedagógica III o que mais gostei foi...*, enquanto a categoria dimensão institucional, que registou um número de referências pouco significativo se

comparado com a dimensão educativa, registou uma alteração em sentido positivo na frequência de unidades significativas, no segundo momento do Estudo.

Em contrapartida, no que respeita aos aspectos da Prática Pedagógica III considerados mais importantes, os alunos-futuros professores, em resposta à Questão 7 *Na P.P.PIII o mais importante tem sido...* e à Questão 8 *Na P.P.III o mais importante foi...*, manifestaram uma quebra relativamente acentuada nas opiniões relacionadas com a dimensão institucional, mais concretamente nos aspectos relativos ao processo de supervisão da Prática Pedagógica (Quadro 11).

Em termos globais pode observar-se que, sobre a importância atribuída pelos sujeitos inquiridos à Prática Pedagógica III, a categoria dimensão pessoal e profissional tal como a dimensão educativa registaram um certo equilíbrio entre o início e o final da Prática Pedagógica III, quer ao nível da frequência de unidades significativas quer no número de indicadores assinalados.

#### Quadro 10

Imagens Positivas da P.P.III: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria

Categorias	1º momento				2º momento			
	Q 3		Q 7		Q 4		Q 8	
	fr	ind.	fr	ind.	fr	ind.	fr	ind.
Dimensão Institucional	10	2	18	3	22	3	4	2
Dimensão Pessoal e Prof.	24	5	60	7	25	5	54	7
Dimensão Educativa	101	5	48	4	96	6	46	5

Com o objectivo de melhor perspectivar os aspectos que reflectem imagens positivas da Prática Pedagógica III, na opinião dos alunos-futuros professores, apresentam-se os indicadores por categoria onde se registaram maiores equilíbrios e desequilíbrios em termos de mudança de representações, entre os dois momentos do Estudo.

### 2.1.1. Dimensão Institucional

Na categoria dimensão institucional registou-se uma mudança de representações significativa, entre os dois momentos do Estudo, ao nível do que os alunos-futuros professores consideraram mais importante e do que pessoalmente mais gostaram na Prática Pedagógica III.

No que respeita às questões **Q3** *O que eu mais gosto na P.P.III...* e **Q4** *O que eu mais gostei na P.P.III...*, a leitura do Quadro 11 parece indicar que, o processo de supervisão, para alguns dos sujeitos inquiridos, foi caracterizado por um relacionamento positivo, em que aluno-futuro professor e supervisor encontraram-se comprometidos num processo dialéctico, em que os objectivos a atingir dependeram de um clima relacional favorável, tal como parece ser evidenciado nos relatos dos alunos-futuros professores relativamente à relação estabelecida com os supervisores.

**Quadro 11**

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q 3	Q 7	Q 4	Q 8
	fr	fr	fr	fr
Relação c/ o prof. cooperante	6	-	12	-
Relação c/ o prof. acompanhante	4	-	8	-
Pedagogia utilizada pelo prof. cooperante	-	-	2	-
Papel do prof. cooperante	-	8	-	1
Papel do prof. acompanhante	-	7	-	-
Reflexão oral	-	3	-	3

Assim, a leitura do Quadro 11 permite verificar que no início da Prática Pedagógica III se registam opiniões de agrado pela relação estabelecida com o professor cooperante e também com o professor acompanhante.

Com o decorrer da Prática Pedagógica III a relação estabelecida com os supervisores, *relação com o professor cooperante e relação com o professor acompanhante* parece ter motivado um aumento nos sentimentos de agrado relativamente à forma como foram apoiados pelos respectivos orientadores,

*"O que mais gostei na P.P.III foi (...) o excelente relacionamento com os professores cooperante e acompanhante que me proporcionaram grande empenhamento e motivação." (M/C 20)*

conforme se constata pelo aumento de referências registadas no fim da Prática Pedagógica em ambos os indicadores, com particular destaque para a frequência de unidades significativas registadas no indicador *relação com o professor cooperante*:

*"O que eu mais gostei na P.P.III foi o envolvimento (...) com o professor cooperante." (P/F 1)*

No que respeita aos aspectos da Prática Pedagógica III considerados mais importantes observa-se que, nas respostas às questões **Q 7** *Na P.P.III o mais importante tem sido...* e **Q 8** *Na P.P.III o mais importante foi...*, verificou-se uma mudança de representações, de certa forma significativa, entre as opiniões produzidas no início do processo formativo e as produzidas no fim da Prática Pedagógica.

No início da Prática Pedagógica III o *papel do professor cooperante* e o *papel do professor acompanhante* constituíram indicadores da importância atribuída à função desempenhada por ambos os supervisores no apoio e acompanhamento da Prática Pedagógica III, conforme os seguintes testemunhos:

*"Na P.P.III o mais importante tem sido toda a aprendizagem que tem sido planeada e guiada pelo professor acompanhante e professor cooperante com o objectivo de nos preparar para a nossa vida profissional futura como professores." (P/F 3)*

cabendo ao professor cooperante um papel de maior proximidade em relação à acção do aluno-futuro professor no contexto da prática pedagógica,

*"Na P.P.III. o mais importante tem sido a colaboração entre o estagiário e o professor cooperante." (P/F 8)*

Contudo, com o decorrer da Prática Pedagógica III, a importância atribuída ao *papel desempenhado pelos orientadores* perdeu, para os sujeitos inquiridos, quase todo o significado, conforme se constata pela leitura do Quadro 11 .

Por último, é de referir a importância, pouco significativa, atribuída ao indicador *reflexão*, tendo em conta que corresponde ao encontro de pós-observação, momento que conclui o ciclo de supervisão onde o aluno-futuro professor, na presença dos colegas de grupo de estágio e com a orientação dos supervisores deve desenvolver uma *reflexão interactiva* sobre a acção educativa desenvolvida na sala de aula.

### **2.1.2. Dimensão Pessoal e Profissional**

Em situação de Prática Pedagógica, o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor envolve sacrifício, coragem, prazer, empenho para enfrentar as situações típicas da acção educativa. Assim, o aluno-futuro professor desenvolve actividades, realiza tarefas, resolve problemas, toma decisões que interferem nas concepções, ideias, opiniões em relação às quais incide a sua reflexão e que o levam a (re)construir representações acerca dos aspectos que directamente ou indirectamente se relacionam com o processo de prática pedagógica.

Neste Estudo, as respostas às questões, sobre o que mais gostaram na Prática Pedagógica III e o que consideraram mais importante, reflectiram, de um modo geral, o investimento de cada aluno-futuro professor em si próprio no sentido de se desenvolver e construir a sua identidade profissional. Ao analisar as respostas categorizadas na dimensão pessoal e profissional que reflectem imagens positivas, verifica-se que, no primeiro momento, *aprender com as crianças* e *sensibilização à profissão* constituíram os indicadores que reuniram maior número de referências em

termos de sentimentos de agrado, enquanto *aprendizagem para o futuro* e *desenvolver capacidades* constituíram os indicadores mais referenciados em termos do que os inquiridos consideraram mais importante na Prática Pedagógica III.

No segundo momento, a *relação com o grupo de estágio* foi considerado o aspecto que reuniu maior número de referências ao nível dos sentimentos de agrado e a *aprendizagem para o futuro*, a exemplo do primeiro momento, continuou a assumir o maior grau de importância, conforme se observa pela frequência de unidades significativas registadas. Assim, de acordo com a leitura do Quadro 12, constata-se que os alunos-futuros professores, num primeiro momento, consideraram a Prática Pedagógica III como factor de agrado quer pela experiência proporcionada pela assunção do processo ensino-aprendizagem conducente à *sensibilização à profissão*:

*"O que eu mais gosto na P.P.III é desempenhar o papel de professora e proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos (...)." (M/C 17)*

quer pelas aprendizagens construídas face ao encantamento motivado pela natureza da crianças, conforme testemunham através do indicador *aprender com as crianças*:

*"O que eu mais gosto na P.P.III é o contacto com as crianças e a aprendizagem que é adquirida através desse contacto." (P/F 6)*

O valor da dimensão relacional na Prática Pedagógica III esteve presente, não só nas interacções estabelecidas com os alunos na sala de aula, mas, principalmente, nas relações estabelecidas pelo aluno-futuro professor com os colegas de grupo de estágio. A leitura do Quadro 12 permite observar que as referências relativas ao indicador *relação com o grupo de estágio* são comuns aos dois tipos de questão,

*"O que eu mais gostei na P.P.III foi o espírito de camaradagem existente no grupo de estágio (...)" (P/I 32)*

*" Na P.P.III o mais importante foi (...) o trabalho desenvolvido com os colegas do grupo de estágio." (P/I 6)*

o que sugere que o modo como o aluno-futuro professor encara a situação de prática pedagógica depende, em parte, do modo de funcionamento do grupo de estágio. A leitura do Quadro 12 permite, também, observar que, na opinião dos sujeitos inquiridos, a Prática Pedagógica III foi considerada importante em termos de aprendizagem profissional, nomeadamente ao nível da *aprendizagem para o futuro*:

*"Na P.P.III o mais importante tem sido a aquisição de conhecimentos em todos os aspectos necessários para desempenhar a futura profissão de professora." (M/C 17)*

*do desenvolvimento de capacidades:*

*"Na P.P.III o mais importante tem sido a forma como se dá a resolução dos problemas que surgem em certas alturas, na altura são difíceis mas depois ajudam-nos a desenvolver as nossas capacidades." (P/F 11)*

e ainda da capacidade de *reflectir sobre a acção*, em que o aluno-futuro professor, juntamente com os colegas de grupo e na presença do supervisor, que os envolve num diálogo de palavras, pensa sobre o que ocorreu durante o acto educativo e toma consciência da sua própria aprendizagem,

*"Na P.P.III o mais importante tem sido observar, agir e reflectir sobre as minhas atitudes para posteriormente melhorar certos aspectos." (M/C 8)*

Esta iniciação à prática docente leva o aluno-futuro professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de agir, o que parece produzir efeitos evidentes na qualidade do desempenho. Talvez, pela relação directa e linear que se estabelece entre o sucesso no desempenho e o sentimento de presença da vocação, verificou-se que, no segundo momento, alguns alunos-futuros professores consideraram a *confirmação da vocação* como um aspecto positivo da realização da Prática Pedagógica III,

*"Na P.P.III o mais importante foi saber se era realmente aquilo que eu queria, foi a confirmação da minha vocação para ser professora." (M/C 16)*

As representações dos inquiridos sobre as experiências vivenciadas no contexto da prática pedagógica parecem indicar que o aluno-futuro professor ao construir uma visão do que significa para si a Prática Pedagógica III, vai gerir essa experiência no sentido, de a partir dela, gerar conhecimentos acerca de si próprio, *na descoberta do "eu"*, que lhe permita estabelecer determinadas previsões, nomeadamente no que se refere a *ponderar acerca do futuro*, conforme se observa nas seguintes citações:

*"Na P.P.III o mais importante tem sido a oportunidade de me conhecer e tomar consciência dos meus defeitos e qualidades." (P/F 11)*

*"Na P.P.III o mais importante foi (...) ajudar-me a tomar decisões importantes em relação a projectos futuros." (P/F 15)*

**Quadro 12**

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q3	Q7	Q4	Q8
	Fr	Fr	Fr	Fr
Aprendizagem para o futuro	2	17	-	16
Desenvolver capacidades	-	15	5	11
Confirmar a vocação	-	-	2	10
Relação c/ o grupo de estágio	2	7	11	5
Aprender com as crianças	10	-	4	-
Retornar à infância	2	-	-	-
Sensibilização à profissão	8	8	3	-
Ponderar acerca do futuro	-	3	-	4
Descoberta do "Eu"	-	3	-	-
Reflectir sobre a acção	-	7	-	7
Relação teoria-prática	1	1	-	1

Face às opiniões expressas pelos alunos-futuros professores, e de acordo com a leitura do Quadro 12, constata-se que, nos aspectos que motivaram sentimentos de agrado, o indicador *relação com o grupo de estágio* ao reunir o maior número de

referências, no segundo momento, foi o que registou maior aumento no número de referências entre o início e o final do Estudo, enquanto os indicadores *aprender com as crianças* e *sensibilização à profissão* apresentaram um decréscimo no número de referências. Em relação aos aspectos considerados mais importantes, a maior diferença observada entre ambos os momentos, em sentido positivo, foi registada no indicador *confirmar a vocação*, enquanto *sensibilização à profissão* constituiu o indicador que registou a maior diferença, em sentido negativo, no número de referências observadas.

### 2.1.3. Dimensão Educativa

Na categoria dimensão educativa codificaram-se os discursos relativos à relação educativa, conjunto de interações estabelecidas no contexto da sala de aula entre o aluno-futuro professor e a criança para atingir objectivos educativos, tendo em conta que essas relações possuem características cognitivas e afectivas identificáveis e que têm um determinado desenvolvimento.

Assim, ao responderem sobre o que mais gostaram na Prática Pedagógica III (Q 3 e Q 4) e o que consideraram mais importante (Q 7 e Q 8), os alunos-futuros professores revelaram que, conforme leitura do Quadro 13, a experiência de Prática Pedagógica III parece ter desencadeado um conjunto de comunicações específicas que privilegiaram a relação do aluno-futuro professor com as crianças na sala de aula.

No conjunto das opiniões produzidas, a *relação com a criança* foi o indicador que reuniu maior número de referências quer em termos de agrado quer como factor de importância, conforme os seguintes testemunhos:

*"O que eu mais gosto na P.P.III é a lidaçãõ que se tem com os alunos, é o conhecê-los, o incentivá-los à aprendizagem e desenvolvimento (...)"*  
(M/C 4)

*"O que eu mais gostei na P.P.III foi a possibilidade de estabelecer uma relação de proximidade com as crianças e poder ajudá-las." (P/I 20)*

*"Na P.P.III o mais importante tem sido a relação de amizade com os alunos, as coisas que aprendo com eles e eles comigo." (P/F 17)*

*"Na P.P.III o mais importante foi lidar com aqueles alunos irrequietos e cheios de problemas, tentar compreendê-los e conhecê-los." (P/I 20)*

### Quadro 13

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens positivas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q 3	Q 7	Q 4	Q 8
	fr	fr	fr	fr
Relação c/ as crianças	64	25	60	15
Processo ensino/aprendizagem	18	12	6	7
Contacto c/ a realidade educativa	5	7	13	16
Ensinar as crianças	10	-	12	-
Observar a evolução das crianças	4	4	2	6
Clima da sala de aula	-	-	3	-
Conhecer o 1º CEB	-	-	-	2

Na verdade, a sala de aula onde decorre a prática pedagógica e se produzem todo o tipo de interações, reúne características muito particulares. Face às opiniões categorizadas nesta dimensão educativa, parece depreender-se que as representações do aluno-futuro professor sobre a Prática Pedagógica III parecem depender, em certa

medida, do contexto da sala de aula onde desenvolveram a intervenção educativa e que os levou a sentir agrado em *ensinar as crianças* e em organizar o *processo ensino/aprendizagem*,

*"O que eu mais gostei na P.P.III foi o contacto com as crianças e poder proporcionar-lhes momentos de aprendizagem e a satisfação que isso me trouxe."* (P/I 29)

*"O que eu mais gosto na P.P.III é desempenhar o papel de professora e proporcionar aos alunos aquisições de conhecimentos e o facto de haver duas situações de aprendizagem: estagiário-aluno e aluno-estagiário."* (M/C 17)

O indicador *processo ensino/aprendizagem*, comum aos dois tipos de questões cujas respostas reflectem imagens positivas sobre a Prática Pedagógica III, principalmente, no início do processo de prática pedagógica, para além de factor de satisfação, foi também referenciado face à importância que lhe foi atribuído,

*"Na P.P.III o mais importante tem sido atingir os objectivos pretendidos quanto à maneira de exposição de cada tema."* (FP 31-P/I)

Com efeito, aquando do início da Prática Pedagógica III, o processo ensino/aprendizagem assume para o aluno-futuro professor uma forma de interacção directa com a criança, ainda que influenciada por outros, como grupo de estágio, professor cooperante, professor acompanhante, pais das crianças e outros. No contexto do processo ensino/aprendizagem o objectivo fundamental deve ser o sucesso escolar dos alunos, contudo, o sucesso escolar não deve ser considerado apenas em termos de aprendizagem ou de ensino, mas numa perspectiva de desenvolvimento dos alunos, do alunos-futuros professores, dos outros intervenientes directos ou indirectos no processo de prática pedagógica. Ao observar o Quadro 13, constata-se que, contrariamente ao indicador *processo ensino/aprendizagem*, houve um aumento significativo no número de referências, do primeiro para o segundo momento, nas opiniões produzidas pelos alunos-futuros professores relativamente ao indicador *contacto com a realidade educativa*:

*"O que mais gostei na P.P.III foi o contacto com os alunos, a «integração total» e a intervenção directa no sistema educativo." (P/F 12)*

*"Na P.P.III o mais importante foi o contacto com a realidade educativa, realidade essa muito diferente daquela que se pensa na teoria." (M/C 8)*

Com a realização da Prática Pedagógica III o aluno-futuro professor passa a ter uma ideia mais clara a respeito do que é o ensino e fica mais consciente do que, de facto, se espera do trabalho do professor. As actividades, os conteúdos, a condução do processo ensino/aprendizagem, não são outra coisa senão uma tomada de posição acerca do que é importante e de como se hierarquizam os diferentes propósitos educativos de que a escola está culturalmente encarregada.

## **2.2. Imagens Negativas da Prática Pedagógica III**

A partir das respostas às questões **Q 5** O que eu menos gosto na P.P.III é..., **Q 6** O que eu menos gostei na P.P.III foi..., **Q 9** O que mais me tem decepcionado na P.P.III ..., **Q 10** O que mais me decepcionou na P.P.III..., os sujeitos inquiridos produziram opiniões que reflectem imagens negativas sobre a experiência vivenciada no contexto da Prática Pedagógica que traduzem sentimentos de desagrado e de decepção.

A leitura do Quadro 14 permite constatar que a questão **Q 6** *Na P.P.III o que menos gostei foi...*, reuniu a maior frequência de unidades significativas, enquanto o maior número de indicadores por questão foi assinalado na questão **Q 5** *Na P.P.III o que menos gosto é...*, o que reflecte uma maior amplitude de aspectos que motivaram sentimentos de desagrado no primeiro momento, enquanto, no segundo momento, após a realização da Prática Pedagógica, os alunos-futuros professores revelaram um maior descontentamento em relação à experiência vivenciada, reduzindo o número de aspectos em que focalizam esse descontentamento. Esta constatação é observada para os dois tipos de questões relativas à manifestação de desagrado e de decepção, pois,

em ambas as situações se verifica, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, um acréscimo no número de referências e um decréscimo no número de indicadores assinalados.

**Quadro 14**  
Imagens Negativas da P.P.III: Distribuição de frequências e  
número de indicadores por categoria

Categorias	1º momento				2º momento			
	Q 5		Q 9		Q 6		Q 10	
	fr	ind.	fr	ind.	fr	ind.	fr	ind.
Dimensão Institucional	67	11	54	11	79	10	73	8
Dimensão Pessoal e Prof.	11	5	16	3	8	3	7	3
Dimensão Educativa	13	3	20	3	11	4	15	2

De acordo com a leitura do Quadro 14, relativo às frequências das unidades significativas referentes às representações sobre os aspectos negativos da Prática Pedagógica III, nos dois momentos, observa-se que a área das imagens negativas está centrada, fundamentalmente, na dimensão institucional, conforme o número de referências e de indicadores registados nos dois tipos de questões. Por outro lado, verifica-se que, enquanto na dimensão institucional se regista, nos dois tipos de questões, em ambos os momentos, um aumento na frequência de unidades significativas, nas outras duas categorias, dimensão pessoal e profissional e dimensão educativa, regista-se um decréscimo da frequência de unidades significativas.

Em relação à dimensão pessoal e profissional e dimensão educativa, no que se relaciona com os dois tipos de questões, a leitura do Quadro 14 indica que o número de referências relativas aos sentimentos de decepção são mais elevados que o número de referências relacionadas com os sentimentos de desagrado, principalmente, no que diz respeito aos aspectos categorizados na dimensão educativa.

### **2.2.1. Dimensão Institucional**

A análise das opiniões dos sujeitos inquiridos, sobre os aspectos considerados negativos no contexto da prática pedagógica desenvolvida nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, parece indicar a existência de um conjunto de factores associados à estrutura e organização da disciplina de Prática Pedagógica III, responsáveis pela natureza das representações que se formaram ao longo do processo formativo e evoluíram em sentido negativo.

Pela leitura do Quadro 15, constata-se que o *papel do professor acompanhante* e o *papel do professor cooperante*, responsáveis pelo apoio, orientação, encorajamento do aluno-futuro professor em prática pedagógica, assim como a própria *avaliação* e os momentos de pós-observação, concretizados nas *reflexões colectivas* constituíram aspectos considerados responsáveis pelos sentimentos de desagrado e decepção manifestados pelos respectivos alunos-futuros professores. No que diz respeito aos sentimentos de desagrado, o destaque vai para o indicador *avaliação*, em ambos os momentos, as *observações do professor acompanhante* no início da Prática Pedagógica III e, no segundo momento, para o *papel desempenhado pelo professor acompanhante*. Em relação aos sentimentos de decepção, há registar o número de referências registadas nos indicadores *papel do professor acompanhante*, em ambos os momentos, e *avaliação* no final da Prática Pedagógica III.

**Quadro 15**

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador  
relativamente às imagens negativas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q 5 fr	Q 9 fr	Q 6 fr	Q 10 fr
Reflexões colectivas	5	2	5	3
Observações do prof. acompanhante	10	-	6	-
Papel do prof. acompanhante	4	12	13	14
Papel do prof. cooperante	3	9	11	8
Avaliação	12	3	16	28
Currículo	5	5	8	-
Pressão	4	-	5	-
Clima da prática	4	2	5	4
Recursos da escola do 1ºciclo	4	4	3	5
Falta de apoio financeiro	6	7	4	3
Relação teoria-prática	-	4	-	3
Limitações impostas	5	-	-	-
Estatuto do estagiário	-	4	-	-
Descriminação dos grupos	-	4	-	-

Assim, dos vários aspectos enunciados pelos inquiridos, a *avaliação* constituiu o indicador mais referenciado, principalmente, no segundo momento, após a realização da Prática Pedagógica III, reflectindo *sentimentos de desagrado*:

*"O que menos gosto é da maneira como somos avaliados, acho que não é totalmente correcta porque não é objectiva. Dizem-nos para não agirmos «através do coração», mas, por vezes, a nossa avaliação é assim feita."* (P/I 32)

*"O que menos gostei foi o modo injusto como as pessoas foram avaliadas."*(M/C 16)

e de *decepção*:

*"O que mais me decepcionou foi a nota final, pois o trabalho que tive, o empenho que revelei e senti, acho que merecia mais um valor."* (M/C 20)

Por sua vez o *papel do professor acompanhante* constituiu o indicador que registou, depois da avaliação, a maior frequência de unidades significativas no final da Prática Pedagógica III, quer em termos de desagrado quer de decepção, conforme se observa nas seguintes citações:

*"O que mais me tem decepcionado é a falta de acompanhamento e de interesse por parte do professor acompanhante."*(P/I 18)

*"O que menos gostei foi o pouco acompanhamento do professor acompanhante e das reflexões em grupo, porque se faziam certos comentários que geravam situações muito embaraçosas."* (M/C 16)

*"O que mais me decepcionou foi o relacionamento com a professora acompanhante que logo à partida não nos levou a sério." (P/F 1)*

Com menor número de referências, mas, com frequências próximas das registadas no indicador *papel do professor acompanhante*, quer em termos de desagrado quer de decepção, destaca-se o indicador *papel do professor cooperante*,

*"O que menos gosto é a excessiva e, por vezes, inoportuna intervenção do professor cooperante." (M/C 10)*

*"O que menos gostei foi de algumas atitudes da professora cooperante em relação ao meu grupo." (P/I 3)*

*"O que mais me decepcionou foi a falta de apoio da professora cooperante e do professor acompanhante." (M/C 25)*

*"O que mais me decepcionou foi o método de trabalho da professora cooperante." (P/F 8)*

dado que o professor cooperante é alguém que interage com maior proximidade e durante mais tempo junto do aluno-futuro professor, pelo que o papel que desempenha no contexto da prática pedagógica, parece revelar-se determinante na construção de um clima favorável ou desfavorável ao desempenho do aluno-futuro professor. Deste modo o *clima da Prática*, constituiu um indicador responsável pelos sentimentos de desagrado e decepção,

*"O que menos gosto é o clima de cinismo e egoísmo que muitas vezes se cria durante a Prática." (P/I 31)*

*"O que mais me tem decepcionado é a concorrência que existe entre os estagiários e a forma como se exibem para mostrar o que valem." (P/I 34)*

enquanto a *pressão*, aparece referenciada, unicamente, como aspecto responsável pelos sentimentos de desagrado,

*"O que menos gosto é da pressão a que os estagiários são submetidos, o que provoca nervosismos e tensões que, de uma forma geral, resulta de forma negativa." (P/I 35)*

Por outro lado, verifica-se, ainda, que as *observações do professor acompanhante*:

*"O que menos gosto é da forma como os alunos são observados pelo professor acompanhante, porque se um aluno, por acaso, lhe corre mal uma actividade e tem o azar de lá estar o professor acompanhante, este só vê os aspectos negativos e esquece-se dos positivos realizados ao longo da semana." (P/I 24)*

*"O que menos gosto é quando a professora acompanhante chega, perco a naturalidade e fico inibida, nervosa." (M/C 26)*

e as *reflexões colectivas*:

*"O que mais me decepcionou foi verificar que o tempo de reflexão só servia para elevar uns grupos e admoestar outros (...)." (P/I 3)*

constituíram indicadores assinalados, em ambos os momentos, como responsáveis por sentimentos de desagrado face à Prática Pedagógica III. Para além dos aspectos já referidos, intrinsecamente relacionados com as dificuldades sentidas pelos alunos-futuros professores durante a Prática Pedagógica III, existe um conjunto de outros indicadores, não menos importantes, nomeadamente, o *currículo*, a *pobreza de recursos da escola do 1º ciclo*:

*"O que menos gosto é o stress constante que estamos sujeitos devido à existência de mais quatro cadeiras neste semestre." (M/C 9)*

*"O que menos gosto é a falta de meios com que nos debatemos na escola para fazer as coisas." (P/F 36)*

*"O que mais me decepcionou foi ter constatado a pobreza das nossas escolas do 1º ciclo." (P/I 7)*

a *falta de apoio financeiro*, a *organização da Prática*, entre outros, todos eles desempenhando um papel importante na qualidade da acção pedagógica do aluno-futuro professor e, conseqüentemente, na construção das imagens negativas sobre a experiência vivenciada ao longo da Prática Pedagógica III.

### **2.2.2. Dimensão Pessoal e Profissional**

O aluno-futuro professor, ao iniciar a Prática Pedagógica III, parece construir representações, em grande parte, a partir da sua própria experiência de aluno e da formação teórica e teórico-prática recebida na instituição superior de formação. Daí que seja compreensível que as imagens acerca de si, enquanto "professor estagiário", se transformem ao longo do processo de formação a partir da confrontação com

situações novas da realidade educativa. Conforme leitura do Quadro 16, verifica-se que as imagens negativas reflectidas a partir das respostas aos dois tipos de questões, relacionadas com o que menos gostaram na Prática Pedagógica III (Q 5 e Q 6) e o que mais os decepcionou (Q 9 e Q 10), são mais evidentes no início do processo formativo.

Com o decorrer da Prática Pedagógica III, a manifestação de sentimentos de desagrado e decepção não aumentaram, exceptuando o caso da má relação vivenciada por alguns alunos-futuros professores no seio do grupo de estágio.

### Quadro 16

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens negativas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q 5 fr	Q 9 fr	Q 6 fr	Q 10 fr
Consciência da falta de preparação	3	-	-	-
Insegurança	2	-	2	-
Relação com o grupo de estágio	2	4	4	3
Não superar dificuldades pessoais	3	8	-	3
Falta de tempo para preparar as aulas	-	9	-	-
Sentir-se condicionada pela nota	-	-	6	-
Fazer a prática contrariada	1	-	-	-
Não se sentir apta para ser professora no 1º Ciclo	-	-	-	1

Contudo, ao tomar em conta, as respostas aos dois tipos de questões, em ambos os momentos, constata-se que, pelos indicadores assinalados e pelo número de referências registadas, é relativamente reduzido o número de sujeitos inquiridos que revelaram ter vivido de uma maneira negativa esta fase de desenvolvimento pessoal e profissional, em que ocorrem preocupações do tipo egocêntrico.

No entanto, apesar da reduzida frequência de unidades significativas registadas, importa referir os indicadores mais assinalados nesta dimensão, nomeadamente, a *insegurança*, o *receio de não superar dificuldades pessoais*, a *consciência da falta de preparação*, conforme foi testemunhado por alguns sujeitos:

*"O que menos gosto é quando me sinto insegura (...)" (P/I 18)*

*"O que mais me tem decepcionado tem sido a minha postura em relação à turma, não tenho conseguido desligar-me de problemas pessoais e, por vezes, sinto insegurança." (M/C 16)*

*"O que mais me tem decepcionado é certas vezes não conseguir descer ao nível dos alunos." (P/F 18)*

*"O que menos gosto é ter a consciência que fomos mal preparados." (P/I 4)*

Por sua vez, a leitura do Quadro 16 permite observar uma certa mudança nas representações dos alunos-futuros professores que revelaram este sentimento de descontentamento, relativamente à percepção de si no que respeita à consciência da falta de preparação e à preocupação de não superar dificuldades pessoais, enquanto a insegurança revelada pelos dois sujeitos, no início da Prática Pedagógica III, parece ter-se mantido ao longo do processo formativo.

Para além das imagens negativas reflectidas nos aspectos anteriormente referidos, é de salientar as opiniões registadas no indicador *relação com o grupo de estágio*:

*"O que menos gostei foi ter trabalhado com o grupo de estágio (...)" (M/C 13)*

*"O que menos gostei foi a relação que mantive com o meu grupo do qual me senti um pouco excluída a maior parte do tempo." (P/I 14)*

*"O que mais me tem decepcionado é o facto de ter uma colega de grupo com quem não gosto de trabalhar." (M/C 4)*

Estes testemunhos parecem indicar que, nalguns grupos de estágio, observou-se uma falta de entendimento e de comunicação aberta e honesta, variáveis fundamentais para o diálogo entre pessoas que perseguem objectivos comuns. A actividade docente é essencialmente interactiva e relacional o que implica a capacidade de estabelecer comunicação, de partilhar, de interagir não só com as crianças na sala de aula como entre os colegas de grupo e outros indivíduos envolvidos no mesmo processo.

### **2.2.3. Dimensão Educativa**

No discurso sobre o acto educativo, os aspectos negativos referidos pelos alunos-futuros professores relacionam-se, fundamentalmente, com o controle da sala de aula e com determinadas questões que a prática pedagógica coloca. Entre os vários aspectos registados na dimensão educativa, a *indisciplina das crianças* na sala de aula constituiu o indicador que motivou maior número de referências relativamente aos sentimentos de desagrado e de decepção manifestados pelos alunos-futuros professores. Em termos comparativos, verifica-se, pela leitura do Quadro 17, que o número de referências registadas nas respostas às questões relativas aos sentimentos de decepção foi mais elevado que o número de referências registadas nas respostas às questões relativas aos sentimentos de desagrado.

Relativamente às opiniões produzidas, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, observa-se um decréscimo no número de referências registadas nos aspectos responsáveis pelos sentimentos de desagrado e de decepção. A excepção é verificada nos indicadores responsáveis pelos sentimentos de decepção, nomeadamente a *indisciplina das crianças* que mantém, entre ambos os momentos, a

mesma frequência de unidades significativas, e o indicador *problemas das crianças* que aumentou para o dobro o número de unidades significativas.

### Quadro 17

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente às imagens negativas da P.P.III

Indicadores	1º momento		2º momento	
	Q 5 fr	Q 9 fr	Q 6 fr	Q 10 fr
Indisciplina das crianças	9	7	7	7
Não atingir os objectivos	3	9	2	-
Problemas das crianças	-	4	-	8
Planificar as actividades	-	7	2	-
Rotina das aulas	-	2	-	-
Avaliar os alunos	1	-	-	-

Ao centrar a análise nos indicadores mais referenciados pelos alunos-futuros professores, verifica-se que o trabalho desenvolvido com os alunos, na sala de aula, motivou, entre alguns dos sujeitos inquiridos, sentimentos de mal estar provocados pela *indisciplina das crianças*:

"O que menos gosto é a falta de respeito dos alunos para conosco." (P/17)

"O que menos gostei foi o barulho que os alunos faziam e, por vezes, não conseguir controlá-los de maneira a que prestassem atenção ao que dizia." (P/I 23)

"O que mais me decepcionou foi, por vezes, os alunos estarem irrequietos e não deixarem continuar a aula devido ao barulho." (P/I 24)

pela dificuldade de *não atingir os objectivos*:

"O que mais me tem decepcionado é não conseguir atingir os objectivos propostos nas planificações." (P/F 7)

e pela constatação dos *problemas das crianças*:

"O que mais me tem decepcionado é o facto de, muitas vezes, os problemas sócio-afectivos, psicomotores e cognitivos dos alunos só serem diagnosticados quando o aluno já está inserido no ensino há uma série de anos." (P/I 21)

"O que mais me decepcionou foi ter presenciado as inúmeras carências a todos os níveis das crianças com que trabalhei e ver que, a pesar de algumas estarem integradas no ensino especial, não eram capazes de acompanhar o ritmo normal das aulas." (P/I 4)

Relativamente aos restantes indicadores, menos referenciados pelos alunos-futuros professores, o destaque vai para *planificar actividades* que constituiu, principalmente, no início da Prática Pedagógica III, um motivo de decepção para alguns dos sujeitos inquiridos.

### 3. Pensar a Prática Pedagógica III: Três Eixos Principais

#### 3.1. Para uma Análise da Natureza da P.P.III

Neste ponto do Estudo são apresentados os resultados das opiniões dos alunos-futuros professores acerca do grau de concordância/discordância relativamente a um conjunto de doze afirmações que constituem o Grupo C do Questionário (Anexo 3 e 4). A análise das opiniões produzidas pelos sujeitos inquiridos foram operacionalizadas através de uma variável ordinal com quatro níveis (concordância total, concordância, discordância e discordância total), sendo que quatro (item 4, item 9, item 10 e item 11), das doze afirmações, foram formuladas negativamente. Por sua vez, as afirmações formuladas positivamente foram categorizadas na dimensão institucional (item 6, item 7 e item 8) e na dimensão pessoal e profissional (item 1, item 2, item 3, item 5 e item 12), conforme Quadro 18.

**Quadro 18**  
Afirmações formuladas positivamente

Categorias	Afirmações	1º momento		2º momento	
		M	DP	M	DP
Dimensão Institucional	item 6	2,47	0,84	2,39	0,80
	" 7	2,54	0,72	2,43	0,70
	" 8	3,64	0,53	3,52	0,55
Dimensão Pessoal e Profissional	" 1	3,44	0,64	3,32	0,69
	" 2	3,33	0,73	3,33	0,66
	" 3	3,57	0,58	3,34	0,64
	" 5	3,46	0,68	3,30	0,72
	" 12	3,1	0,72	2,71	0,69

No que diz respeito às afirmações formuladas positivamente, a leitura dos Quadros 18, 19 e 20 permite verificar que, a afirmação correspondente ao item 8: "*A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão*", categorizado na dimensão institucional, foi aquela que registou valores percentuais de concordância mais elevados, nos dois momentos, reflectido nos valores médios (M=3,64 no primeiro momento e M=3,52 no segundo momento) dado que os dois níveis da escala, Concordo Totalmente (65% no primeiro momento e 53,8% no segundo momento) e Concordo (33,3% e 42,3%, respectivamente no primeiro e segundo momento), reuniram a grande maioria das respostas.

Em segundo lugar, em termos de valores percentuais de concordância mais elevados, encontra-se o item 3: "*A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção pedagógica no 2ºCEB*", reflectido nos valores médios (M=3,57 no primeiro momento e M=3,34 no segundo momento), dado que os dois níveis da escala, Concordo Totalmente (60%, no primeiro momento e 42,3% no segundo momento) e Concordo (37,7% e 51,2%) reuniram a maioria das respostas, nos dois momentos. Com valores percentuais de concordância igualmente elevados, destacam-se, ainda, o item 5, o item 1 e o item 3, categorizados na dimensão pessoal e profissional, o que comprova a concordância dos inquiridos relativamente à riqueza experiencial da Prática Pedagógica III, principalmente, no início do processo formativo, em que 52,2% concorda totalmente e 40% concorda que "*A Prática Pedagógica III é indispensável no curso de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico*", enquanto 51,1% concorda totalmente e 42,2% concorda que "*A prática no 1º ciclo do ensino básico é uma boa preparação para a vida futura*".

A leitura dos Quadros 19 e 20 permite, ainda, constatar que as diferenças registadas entre o primeiro e o segundo momento, no que se refere aos itens categorizados na dimensão pessoal e profissional, revelam uma tendência decrescente nos valores percentuais ao nível de concordância total e uma tendência crescente nos valores percentuais relativos aos níveis de concordância e de discordância total. No que diz respeito aos valores percentuais de discordância mais elevados, destaca-se o item 6: "*A P.P.III é um campo de aplicação de teoria aprendida na ESE*" (M=2,47 no primeiro momento e M=2,39 no segundo momento), conforme leitura dos Quadros 18, 19 e 20, dado que os dois níveis de discordância reuniram um total de 47,7% e de 49,9% de respostas, em ambos os momentos, e o item 7: "*A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática*",

reflectido nos valores médios ( $M=2,54$  no primeiro momento e  $M=2,43$  no segundo momento) dado que os dois níveis de discordância reuniram um total de 43,1% e 51,1% de respostas, respectivamente, em ambos os momentos.

De acordo com a leitura dos Quadros 19 e 20, verifica-se que as diferenças registadas entre o primeiro e o segundo momento, no que diz respeito aos itens categorizados na dimensão pessoal e profissional, revelam uma tendência decrescente nos valores percentuais ao nível de concordância total e uma tendência crescente nos valores percentuais relativos aos níveis de concordância e de discordância total.

Em relação aos valores percentuais de discordância mais elevados, destaca-se o item 6 : "*A P.P.III é um campo de aplicação de teoria aprendida na ESE*", com valores médios de  $M=2,47$  e  $M=2,39$ , no início e após a realização da Prática Pedagógica III, dado que os dois níveis de discordância reuniram um total de 47,7% e de 49,9% de respostas, respectivamente no primeiro e no segundo momento do Estudo, e o item 7: "*A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática*", reflectido nos valores médios de  $M=2,54$ , no primeiro momento e  $M=2,43$ , no segundo momento, dado que os dois níveis de discordância reuniram no primeiro momento 43,1% das respostas e 51,1% no segundo momento.

De entre as afirmações formuladas positivamente, ainda não mencionadas, item 2 e item 12, refira-se que, nas afirmações categorizadas na dimensão pessoal e profissional, o item 12 registou valores de discordância mais acentuados, nos dois momentos, reflectidos nos valores médios de  $M=3,1$ , no primeiro momento, e  $M=2,71$ , no segundo momento, dado que os dois níveis de discordância reuniram, em ambos os momentos, respectivamente 14,4% e 16,5% das respostas. Ao invés, o item 2 registou igual valor médio ( $M=3,33$ ), em ambos os momentos, traduzido num decréscimo pouco acentuado nos níveis de concordância total (diminuiu de 43,3% para 42,3%), de discordância (diminuiu de 7,7% para 6,4%) e de discordância total (2,2%, no primeiro momento, e 1,2% no segundo momento), enquanto os valores percentuais de concordância aumentaram de 46,6% para 50% , entre o início e o final da Prática Pedagógica III.

**Quadro 19**

Grau de Concordância/Discordância às Afirmações sobre a P.P.III relativamente  
ao 1º momento do Estudo

<b>Afirmações sobre a Prática Pedagógica III</b>	<b>Conc. Total %</b>	<b>Conc. %</b>	<b>Disc. %</b>	<b>Disc. Total %</b>
1. A P.P.III é indispensável num curso de formação de professores do 2º CEB.	52,2	40	7,7	-
2. A P.P.III é muito importante porque permite no final do curso a opção final em termos de futuro profissional.	43,3	46,6	7,7	2,2
3. A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na prática pedagógica no 2º ciclo.	60	37,7	2,2	-
4. Como aluno de uma das variantes é dispensável a realização da P.P.III no 1º ciclo.	12,2	22,2	45,5	20
5 A prática no 1º ciclo é uma boa preparação para a vida futura.	51,1	42,2	6,6	-
6. A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE.	6,6	45,5	33,3	14,4
7. A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática.	4,4	52,2	34,4	8,8
8. A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão.	65,6	33,3	1,1	-
9. A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática.	5,5	32,2	48,8	13,3
10. O aluno em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado.	14,4	40	34,4	11,1
11. A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica.	22,2	52,2	21,1	4,4
12. A P.P.III visa não tanto a prática no 1º ciclo mas sobretudo a pessoa do aluno-futuro professor.	27,7	57,7	12,2	2,2

**Quadro 20**

Grau de Concordância/Discordância às Afirmações sobre a P.P.III relativamente  
ao 2º momento do Estudo

Afirmações sobre a Prática Pedagógica III	Conc.	Conc.	Disc.	Disc.
	Total %	%	%	Total %
1. A P.P.III é indispensável num curso de formação de professores do 2º CEB.	41	51,2	5,1	2,5
2. A P.P.III é muito importante porque permite no final do curso a opção final em termos de futuro profissional	42,3	50	6,4	1,2
3. A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na prática pedagógica no 2º ciclo.	42,3	51,2	5,1	1,2
4. Como aluno de uma das variantes é dispensável a realização da P.P.III no 1º ciclo.	14,1	17,9	56,4	11,5
5. A prática no 1º ciclo é uma boa preparação para a vida futura.	42,3	47,4	7,6	2,5
6. A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE.	5,1	44,8	35,8	14,1
7. A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática.	5,1	43,5	43,5	7,6
8. A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão.	53,8	42,3	2,5	1,2
9. A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática.	24,3	39,7	32	3,8
10. O aluno em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado.	23	41	30,7	5,1
11. A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica.	29,4	53,8	14,1	2,5
12. A P.P.III visa não tanto a prática no 1º ciclo mas sobretudo a pessoa do aluno-futuro professor.	29,4	53,8	15,3	1,2

Conforme leitura do Quadro 18, no que diz respeito à análise dos resultados do Desvio Padrão relativamente às afirmações formuladas positivamente, categorizadas na dimensão institucional, constata-se, em ambos os momentos, uma *moderada/alta concordância* nas respostas ao item 8, enquanto o item 6 e item 7 reuniram menor consenso entre os inquiridos, conforme se comprova pelo grau de *moderada/baixa concordância*, nos resultados registados. Contudo, é de referir que, no segundo momento, registou-se um ligeiro decréscimo no valor do Desvio Padrão no item 6 e item 7, e um ligeiro aumento no item 8. Em relação às afirmações, formuladas positivamente, categorizadas na dimensão pessoal e profissional, constata-se uma *moderada/alta concordância* nas respostas relativas ao item 3 e item 1, em ambos os momentos, apesar de um ligeiro aumento do valor do Desvio Padrão no segundo momento, revelador de um menor consenso entre os inquiridos. Também o item 5 registou uma maior dispersão de respostas, no segundo momento, situando-se no grau de *moderada/baixa concordância* a distribuição das respostas produzidas pelos sujeitos inquiridos. Por sua vez, o item 2 e item 12 apresentaram valores do Desvio Padrão contrários aos registados no item 5, dado que revelaram um grau de *moderada/baixa concordância* no primeiro momento, enquanto, no segundo momento, registaram uma menor dispersão de resultados traduzida num grau de *moderada/alta concordância*.

No que diz respeito às afirmações formuladas negativamente, a leitura dos Quadros 19, 20 e 21, permite constatar que o item 4: "*Como aluno de uma das variantes é dispensável a realização da P.P.III no 1º CEB*", categorizado na dimensão pessoal e profissional, registou valores percentuais de discordância mais elevados, reflectido nos valores médios,  $M=2,25$  no primeiro momento e  $M=2,34$  no segundo momento, dado que os dois pontos da escala (Discordo Totalmente e Discordo) reuniram no primeiro momento 65,5% das respostas e 67,9%, no segundo momento.

**Quadro 21**  
Afirmações formuladas negativamente

Categorias	Afirmações	1º momento		2º momento	
		M	DP	M	DP
Dimensão Institucional	item 9	2,31	0,79	2,85	0,85
Dimensão Pessoal e Profissional	item 4	2,25	0,92	2,34	0,87
	" 10	2,57	0,87	2,84	0,85
	" 11	2,93	0,78	3,10	0,73

Em segundo lugar, em termos de valores percentuais de discordância mais elevados, encontra-se o item 9: "*A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em Prática*", categorizado na dimensão institucional, que reflecte valores médios de  $M=2,31$  no primeiro momento e de  $M=2,85$  no segundo momento. Relativamente a este item é de referir que, no primeiro momento, a maioria das respostas situou-se nos dois níveis de discordância (62,1%), contra o número de respostas situadas nos níveis de concordância (37,7%), mas, com o decorrer do processo de prática pedagógica as opiniões dos inquiridos sofreram uma alteração no sentido de que os dois níveis de concordância passaram a reunir a maioria das respostas (64%).

No que diz respeito aos restantes itens categorizados na dimensão pessoal e profissional (Quadro 21), relativos aos efeitos da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, verifica-se que o item 11 registou os valores percentuais de concordância mais elevados (74,4% no primeiro momento e 83,2%, no segundo momento) reflectidos nas médias mais elevadas, em ambos os momentos ( $M=2,93$  e  $M=3,10$ ). Apesar de menos concordantes, no início do processo de prática pedagógica, com a afirmação relativa ao item 10, dado que os dois níveis de concordância reuniram, no primeiro momento, um total de 54,4% das respostas, após a realização da Prática Pedagógica III, verificou-se por parte dos alunos-futuros professores uma alteração nos níveis de concordância traduzida num total de 64% de

respostas, estando estes resultados reflectidos nas médias observadas ( $M=2,57$  no primeiro momento e  $M=2,84$  no segundo momento).

Em relação à análise dos resultados do Desvio Padrão observados nas afirmações formuladas negativamente, categorizadas na dimensão institucional (item 9), verifica-se uma elevada dispersão nos resultados, traduzida numa *moderada/baixa concordância* nas respostas produzidas pelos inquiridos, em ambos os momentos, com aumento do valor do Desvio Padrão no segundo momento, o que reflecte a diminuição de consenso relativamente a esta afirmação.

No que diz respeito às afirmações, formuladas negativamente, categorizadas na dimensão pessoal e profissional, a leitura do Quadro 21 revela que o item 4, item 10 e item 11 (por ordem decrescente do valor do Desvio Padrão) apresentam, em ambos os momentos, uma elevada dispersão de resultados, traduzida numa *moderada/baixa concordância* por parte dos inquiridos, principalmente, no primeiro momento, em que se verifica ainda menor consenso que no fim da Prática Pedagógica III.

No sentido de verificar se existe relação entre os resultados obtidos a partir das opiniões dos alunos-futuros professores acerca das afirmações em estudo, recorreu-se ao teste estatístico  $r$  de Pearson. Deste modo, a análise correlacional permitiu verificar que o valor de associação mais forte foi observado nas afirmações formuladas negativamente, categorizadas na dimensão pessoal e profissional (Quadro 22) correspondentes ao item 10 "*O aluno em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado*" e item 11 "*A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica*". Relativamente à distribuição de valores entre os itens referidos, item 10 e item 11, o valor de correlação registado demonstra uma associação positiva de valor *alto* que aumentou com o decorrer da Prática Pedagógica conforme se comprova pela leitura do Quadro 22.

**Quadro 22**

Coefficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos às Afirmações sobre a Prática Pedagógica III

Itens	1º momento	2º momento
1 e 3	.4038**	.2731*
2 e 5	.5338**	.3915**
3 e 5	.3432**	.5056**
3 e 8	-	.3600**
4 e 5	-.3612**	-
5 e 6	.2113*	.3060**
5 e 8	-	.3227**
6 e 7	.5424**	.6371**
6 e 9	-	-.4128**
6 e 10	-.2784**	-.2930**
9 e 11	.3343**	.3166**
10 e 11	.6539**	.7413**

\*\* Signif. Le 0,01

\* Signif. Le 0,05

No que diz respeito às afirmações formuladas positivamente e correspondentes ao item 6 e item 7, categorizadas na dimensão institucional (Quadro 21 e 22), verifica-se que foram as únicas, no primeiro momento, a apresentar uma associação de valor *moderado*. No final da Prática Pedagógica, a força de associação entre as respectivas afirmações aumentou, conforme se observa pelos coeficientes de correlação registados em ambos os momentos. Relativamente à análise correlacional entre outros itens, observa-se uma proximidade de associação entre o item 1 e o item 3, traduzida num coeficiente de correlação mais elevado no primeiro momento, que perde força com o decorrer da Prática Pedagógica III. Por sua vez, a relação positiva verificada entre o item 3 e o item 5 torna-se mais forte no segundo momento, de acordo com o aumento do coeficiente de correlação observado entre estes dois itens, entre ambos os momentos. Relativamente à força de associação negativa entre pares de itens, verifica-se que os valores de correlação registados indicam não existir uma relação consistente

entre itens que associem o aumento dos valores de um item à diminuição dos valores de outro. No primeiro momento, a proximidade de associação negativa que apresentou valores absolutos mais elevados pertenceu ao item 4 e item 5, enquanto, no segundo momento, o valor de correlação (absoluto) mais elevado pertenceu ao item 6 e item 9 (Quadro 22).

Por último, aplicou-se o teste *t*, teste estatístico utilizado para determinar se existe ou não uma diferença significativa entre as médias obtidas nos resultados relativos às opiniões dos inquiridos sobre o grau de concordância/discordância das afirmações em estudo. A aplicação do teste *t*, no que se refere à comparação das médias finais, obtidas em ambos os momentos, permite verificar uma interação estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre a quase totalidade das relações entre itens relacionados. Contudo, há a registar que, no primeiro momento, o valor *t* é nitidamente superior ao registado no segundo momento, assim como o nível de confiança ( $p < 0,01$ ) observado na maioria dos itens relacionados (Quadro 23).

Em relação às interações estatisticamente mais significativas ( $p=0$ ), os valores de *t* mais elevados foram registados, no primeiro momento, nos itens 3 "*A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na prática pedagógica no 2º ciclo*" e item 9 "*A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática*", item 8 "*A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão*" e item 9, item 3 e item 4 "*Como aluno de uma das variantes é dispensável a realização da P.P.III no 1º ciclo*".

Conforme leitura do Quadro 23, observa-se que, no segundo momento, para um nível de confiança de  $p=0$  os valores de *t* mais elevados foram observados na interação entre o item 8 e os item 4 "*Como aluno de uma das variantes é dispensável a realização da P.P.III no 1º ciclo*", item 6 "*A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE*" e item 7 "*A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática*".

**Quadro 23**  
**Valores de t mais elevados registados na interacção entre Afirmações**  
**sobre a Prática Pedagógica III**

Itens associados	1º momento		2º momento	
	t	p	t	p
3 e 4	11,2	0,0000...	-	-
3 e 9	12,16	0,0000...	10,15	0,0000...
4 e 8	-	-	10,16	" "
6 e 8	-	-	10,57	" "
7 e 8	-	-	-	-
8 e 9	12,95	0,0000...	-	-

### 3.2. Do Confronto com a Prática Pedagógica à Natureza do Processo Supervisivo

Neste ponto do Estudo apresentam-se os resultados obtidos nas respostas dos inquiridos ao Grupo D do Questionário (Anexo 3 e 4) acerca da importância atribuída a vinte aspectos da Prática Pedagógica III.

Na interacção com os diferentes contextos que caracterizam a Prática Pedagógica III o aluno-futuro professor constrói imagens mais e menos positivas que importa conhecer, no sentido de constituir um importante suporte para a compreensão da temática em estudo. Assim, no sentido de identificar as concepções dos alunos-futuros professores em relação ao processo supervisivo e sua influência no próprio desenvolvimento pessoal e profissional, procura averiguar-se o grau de positividade/negatividade atribuído pelos alunos-futuros professores a diferentes aspectos relativos à Prática Pedagógica III.

No que diz respeito a cada um dos itens que compõem o conjunto dos aspectos apresentados aos sujeitos inquiridos para atribuição de um valor entre o

**muito positivo** e o **muito negativo**, os dados obtidos, no início e no final da Prática Pedagógica III, encontram-se sintetizados nos Quadros 25 e 29.

No conjunto dos vinte aspectos, relativos ao ciclo da supervisão e à interação com a Prática Pedagógica, verifica-se a existência de dois subconjuntos de aspectos que foram categorizados na dimensão institucional e na dimensão pessoal e profissional (Quadro 24).

De acordo com a leitura dos Quadros 24 e 25, é permitido verificar que, no primeiro momento, o maior número de imagens positivas reflectidas nas respostas dos sujeitos inquiridos são registadas nos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional. O item 6 "*O contacto com a realidade educativa*" e item 8 "*Aprender com os próprios erros*" registaram o maior valor percentual (71,1%) de respostas no ponto **muito positivo** da escala e apresentaram o valor médio mais elevado ( $M=3,7$ ). Por sua vez, o item 7 "*A capacidade de resolução de situações imprevistas*", item 9 "*Tomada de decisões*" e item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" registaram a totalidade das respostas nos dois níveis mais elevados da escala (positivo e muito positivo) com destaque para o item 11 que reuniu a maioria das respostas (55,5%) no ponto **muito positivo**.

Em relação aos outros aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional verifica-se que o item 10 "*Desenvolvimento de atitudes de autonomia*" reuniu o maior número de respostas (3,3%) relativas a imagens negativas registadas nos dois pontos menos valorizados da escala (negativo e muito negativo).

No que diz respeito à análise de resultados do Desvio Padrão relativamente aos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional, a leitura do Quadro 24 indica para todos os itens um grau de *moderada/alta concordância*, com destaque para o item 6, item 7, item 8 que correspondem a aspectos que reuniram maiores consensos entre os inquiridos, enquanto o item 10 e item 11 corresponderam a aspectos que registaram maior variabilidade na distribuição de respostas (Quadro 24).

**Quadro 24**  
**Médias e Desvio Padrão dos Aspectos categorizados**  
**na Dimensão Institucional e na Dimensão Pessoal e Profissional**

Categoria	Aspectos da P.P.III	1º		2º	
		M	DP	M	DP
Dimensão Institucional	item 1	3,47	0,56	3,20	0,83
	" 2	3,33	0,72	3,02	0,82
	" 3	3,38	0,55	3,14	0,73
	" 4	3,2	0,8	2,87	0,83
	" 5	3,05	0,7	2,71	0,80
	"13	3,34	0,66	3,11	0,83
	"14	3,1	0,83	2,85	0,90
	..."15	3,45	0,54	3,38	0,61
	..."16	3,46	0,56	3,24	0,80
	..."17	3,34	0,60	3,11	0,80
	..."18	3,33	0,56	2,96	0,82
	"19	3,24	0,50	3,10	0,54
..."20	3,27	0,58	3,15	0,56	
Dimensão Pessoal e Profissional	item 6	3,7	0,48	3,61	0,56
	" 7	3,4	0,49	3,35	0,51
	" 8	3,7	0,49	3,66	0,50
	" 9	3,48	0,50	3,44	0,55
	" 10	3,44	0,60	3,44	0,55
	..." 11	3,55	0,50	3,56	0,53
	..." 12	3,51	0,60	3,48	0,55

Relativamente aos aspectos categorizados na dimensão institucional, conforme leitura dos Quadros 24 e 25, observa-se que o item 1 "Apoio prestado pelo prof.

*cooperante*", é o mais valorizado ao reunir o maior número de respostas (51,1%) no ponto **muito positivo** da escala. Também o item 16 "*As críticas do prof. cooperante*" e o item 15 "*As críticas dos colegas do grupo de estágio*" apresentaram valores médios elevados, dado que registaram valores percentuais elevados nos pontos positivos da escala, com destaque para o item 15 que reuniu metade das respostas (50%) no ponto **muito positivo**.

Por sua vez, o item 14 "*Encontro de reflexão com grupos de estágio, profs cooperantes e prof. acompanhante*" reflecte o maior número de imagens negativas traduzidas nos valores percentuais registados no nível **negativo** (20%) e no nível **muito negativo** (3,2%) da escala. Também o item 5 "*A observação às aulas realizadas pelo prof. acompanhante*" e o item 4 "*O atendimento realizado na ESE pelo prof. acompanhante*" apresentaram valores médios mais baixos devido ao número de respostas registadas nos dois pontos negativos da escala. É de referir que o item 4, item 5 e item 14, que reflectiram o maior número de imagens negativas, correspondem exactamente aos aspectos relativos às fases do ciclo de supervisão, respectivamente o atendimento na instituição superior de formação com o professor acompanhante, a pré-observação, a observação às aulas e a pós-observação correspondente ao encontro de reflexão oral e colectiva realizada em conjunto com outros grupos de estágio e respectivos professores cooperantes, orientada pelo professor acompanhante.

Relativamente à variabilidade da distribuição dos resultados relativos aos aspectos categorizados na dimensão institucional, a leitura do Quadro 24 revela que os valores do Desvio Padrão situaram-se entre o grau de *moderada/alta concordância* e o grau de *moderada/baixa concordância*. Assim, enquanto o item 2 "*Papel desempenhado pelo professor acompanhante*", item 4, item 5 e item 14 registaram um valor relativo ao grau de *moderada/baixa concordância*, com destaque para este último item que corresponde ao aspecto que reuniu a mais elevada dispersão de respostas, os restantes itens correspondem a afirmações que apresentaram um grau de *moderada/alta concordância* com destaque para o item 19 "*As reflexões escritas*" que corresponde ao aspecto que reuniu maior consenso entre os alunos-futuros professores.

## Quadro 25

Grau de Positividade/Negatividade - Valor atribuído no 1º momento do Estudo a  
Aspectos da Prática Pedagógica III

<b>Aspectos da Prática Pedagógica III</b>	<b>m. pos.</b>	<b>pos.</b>	<b>neg.</b>	<b>m. neg.</b>
1. Apoio prestado pelo prof. cooperante	51,1	45,5	3,3	-
2. Papel desempenhado pelo professor acompanhante	43,3	51,1	1,1	4,4
3. As sugestões do professor. cooperante	42,2	54,4	3,3	-
4. O atendimento realizado na ESE pelo prof. acompanhante	38,8	46,6	10	4,4
5. A observação às aulas realizadas pelo prof. acompanhante	23,3	60	13,3	3,3
6. O contacto com a realidade educativa	67,7	27,7	1,1	-
7. A capacidade de resolução de situações imprevistas	38,8	61,1	-	-
8. Aprender com os próprios erros	67,7	31,1	1,1	-
9. Tomada de decisões	47,7	52,2	-	-
10. Desenvolvimento de atitudes de autonomia	46,6	50	2,2	1,1
11. Abertura crítica a novas ideias	55,5	44,4	-	-
12. Testar as próprias capacidades	53,3	45,5	1,1	-
13. Reflexão realizada logo a seguir à acção com o prof. cooperante	42,2	47,7	7,7	2,2
14. Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e prof. acompanhante	37,7	38,8	20	3,3
15. As críticas dos colegas do grupo de estágio	50	47,7	2,2	-
16. As críticas do prof. cooperante	47,7	51,1	-	1,1
17. As críticas do prof. acompanhante	41,1	53,3	4,4	1,1
18. A avaliação do desempenho	36,6	58,8	4,4	-
19. As reflexões escritas	30	66,6	3,3	-
20. A auto-avaliação	33,3	60	6,6	-

No que se refere à análise correlacional entre variáveis, o teste *r* de Pearson demonstrou que, no primeiro momento do Estudo, nos itens relativos aos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional o valor de correlação entre os itens associados variou entre o nível *baixo* e o nível *moderado*. Assim, enquanto os itens associados, item 6 e item 7, item 7 e item 9, item 7 e item 11, item 9 e item 12, item 10 e item 11, item 10 e item 12, item 11 e item 12 apresentaram uma correlação de valor *moderado* (Quadro 26), os restantes itens associados demonstraram um valor de correlação *baixo* (entre 0,21 e 0,39 para  $p=0,01$ ).

### Quadro 26

Coefficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos a aspectos da Prática Pedagógica III

<b>Categoria</b>	<b>Itens associados</b>	<b>1º momento</b>	<b>2º momento</b>
Dimensão	1 e 2	.5989**	-
Institucional	1 e 3	.6189**	.7362**
	1 e 16	-	.6806**
	2 e 4	.6871**	.7831**
	2 e 5	.5939**	.6386**
	2 e 13	.5557**	-
	2 e 17	.5507**	.6556**
	3 e 16	-	.6702**
	13 e 16	.5477**	-
	14 e 17	.5286**	.5840**
	16 e 17	.8035**	.6634**

Dimensão Pessoal e Profissional	6 e 7	.4020**	-
	7 e 9	.4233**	.5730**
	7 e 10	-	.5765**
	7 e 11	.5596**	-
	8 e 11	-	.6298**
	9 e 10	.3675**	.7365**
	9 e 11	-	.6417**
	9 e 12	.4700**	-
	10 e 11	.5067**	.7036**
	10 e 12	.4139**	-
	11 e 12	.4270**	-

\*\*Signif. Le 0,01

Nos aspectos categorizados na dimensão institucional a proximidade de associação entre variáveis revelou-se positiva e com uma força que variou entre um valor de correlação *alta* para o item 16 "*As críticas do prof. cooperante*" e item 17 "*As críticas do prof. acompanhante*" e valores de correlação *moderada* e *baixa*, relativamente aos outros aspectos. No que diz respeito às associações de valor de correlação *moderado*, o destaque vai para os itens associados, item 1 e item 2, item 1 e item 3, item 2 e item 4, item 2 e item 5, item 2 e item 13, item 2 e item 17, item 13 e item 16, item 14 e item 17, enquanto os restantes itens associados apresentaram valores que revelam uma relação menos consistente.

Relativamente à comparação entre as médias finais (**teste t**) obtidas no primeiro momento, no conjunto dos vinte aspectos, verifica-se que são estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) as interações entre a maioria dos itens. Assim, há a registar que os valores de **t** mais elevados foram observados na interação entre, item 5 e item 6, item 5 e item 8, item 6 e item 19 (Quadro 27).

**Quadro 27**  
Valores de t mais elevados registados na interacção entre  
aspectos da Prática Pedagógica III

Itens	1º momento		2º momento	
	t	p	t	p
2 e 8	-	-	6,12	0,0000...
4 e 8	-	-	7,26	" "
4 e 11	-	-	6,12	" "
4 e 12	-	-	5,46	" "
5 e 6	7,29	0,0000...	8,20	" "
5 e 8	7,15	" "	8,84	" "
5 e 9	-	-	6,51	" "
5 e 10	-	-	6,74	" "
5 e 11	5,88	0,0000...	7,66	" "
5 e 12	-	-	6,96	" "
6 e 14	-	-	6,29	" "
6 e 19	6,18	0,0000...	6,11	" "
8 e 14	-	-	6,8	" "
8 e 18	6,00	0,0000...	6,60	" "
8 e 19	5,30	" "	6,92	" "

**Quadro 28**

Grau de Positividade/Negatividade - Valor atribuído no 2º momento do Estudo  
a aspectos da Prática Pedagógica III

<b>Aspectos da Prática Pedagógica III</b>	<b>m. pos.</b>	<b>pos.</b>	<b>neg.</b>	<b>m. neg</b>
1. Apoio prestado pelo professor cooperante	41	43,5	10,2	5,1
2. Papel desempenhado pelo professor acompanhante	25,6	55,1	10,2	8,9
3. As sugestões do professor cooperante	26,9	61,5	7,2	3,8
4. O atendimento realizado na ESE pelo prof. acompanhante	19,2	56,4	14,1	10,2
5. A observação às aulas realizadas pelo prof. acompanhante	10,2	61,5	16,6	11,5
6. O contacto com a realidade educativa	65,3	33,3	-	1,2
7. A capacidade de resolução de situações imprevistas	35,8	62,8	1,2	-
8. Aprender com os próprios erros	66,6	32	1,2	-
9. Tomada de decisões	47,7	50	2,5	-
10. Desenvolvimento de atitudes de autonomia	47,4	50	2,5	-
11. Abertura crítica a novas ideias	56,4	42,3	1,2	-
12. Testar as próprias capacidades	52,5	43,5	3,8	-
13. Reflexão realizada logo a seguir à acção com o professor cooperante	34,6	50	8,9	6,4
14. Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e professor acompanhante	24,3	48,7	16,6	10,2
15. As críticas dos colegas do grupo de estágio	39,7	56,4	2,5	1,2
16. As críticas do prof. cooperante	41	44,8	8,9	5,1
17. As críticas do prof. acompanhante	33,3	48,7	10,2	7,6
18. A avaliação do desempenho	21,7	60,2	8,9	8,9
19. As reflexões escritas	17,9	74,3	6,4	1,2
20. A auto-avaliação	24,3	66,6	8,9	-

No segundo momento, conforme leitura dos Quadros 24 e 28, continuam a ser os aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional que reflectem maior número de imagens positivas. O item 6 "*O contacto com a realidade educativa*", item 7 "*A capacidade de resolução de situações imprevistas*", item 8 "*Aprender com os próprios erros*" e item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" correspondem aos aspectos que reuniram maior número de respostas nos dois níveis de positividade (positivo e muito positivo), com destaque para os itens 6 e 8 que registaram os valores percentuais mais elevados no nível **muito positivo** (65,3% e 66,5%, respectivamente). Por sua vez, o item 7 é o que reuniu maior número de respostas (62,8%) no ponto **positivo** da escala. Em relação às imagens negativas, verifica-se que o item 12 "*Testar as próprias capacidades*" apresentou o valor percentual mais elevado (3,8%) no ponto **negativo** da escala.

No que diz respeito aos valores do Desvio Padrão observados no segundo momento, verifica-se, pela leitura do Quadro 24, que todos os aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional se situaram, no final da Prática Pedagógica III, no grau de *moderada/alta concordância*, não se observando uma grande dispersão de respostas, uma vez que os valores do Desvio Padrão variaram entre 0,50 e 0,56. Relativamente aos valores do Desvio Padrão registados no início e no final da Prática Pedagógica III, a leitura do Quadro 24 permite constatar que, à excepção do item 10 e item 12 que apresentaram uma ligeira diminuição, os restantes itens registaram aumentos muito sensíveis (na ordem das centésimas, cujo valor mais elevado foi de 0,08 no item 6) (Quadro 24).

No que se refere aos aspectos categorizados na dimensão institucional, conforme leitura dos Quadros 24 e 28, constata-se que o item 15 "*As críticas dos colegas do grupo de estágio*" reuniu o maior número de respostas (96,1%) nos dois níveis de positividade da escala, tendo em conta que a maioria das respostas (56,4%) foi registada no nível **positivo**. Também o item 19 "*As reflexões escritas*", item 20 "*A auto-avaliação*" e o item 3 "*As sugestões do prof. cooperante*" reuniram valores percentuais elevados (próximo dos 90%) nos dois níveis de positividade, centrando-se a maioria das respostas no nível **positivo**. Por sua vez, o item 1 "*Apoio prestado pelo professor cooperante*" e item 16 "*As críticas do professor cooperante*" apresentaram no nível **muito positivo** os valores percentuais mais elevados (41%), enquanto pertenceu ao item 19 (74,3%), item 20 (66,6%), item 3 (61,5%) e item 5 "*A*

*observação às aulas realizadas pelo professor acompanhante*" (61,5%) o registo do maior número de respostas no nível **positivo** da escala.

Em relação às imagens negativas reflectidas nas respostas dos inquiridos, o destaque vai para o item 5, item 14 "*Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e professor acompanhante*" e item 4 "*O atendimento realizado na ESE pelo professor acompanhante*" que registaram os valores percentuais mais elevados nos dois níveis de negatividade (28,1%, 26,8% e 24,3%, respectivamente) cabendo ao item 5 "*A observação às aulas realizadas pelo prof. acompanhante*" o registo do maior número de respostas nos níveis **negativo** (16,6%) e **muito negativo** (11,5%) da escala. Relativamente aos restantes aspectos, merece destaque o item 2 "*Papel desempenhado pelo prof. acompanhante*", item 17 "*As críticas do prof. acompanhante*" e item 18 "*A avaliação do desempenho*", que reuniram nos dois níveis de negatividade cerca de 19% das respostas.

No que diz respeito à análise dos resultados do Desvio Padrão, constata-se uma elevada dispersão de respostas dado que, à excepção dos itens 15, 19 e 20 que apresentaram valores que correspondem a um grau de *moderada/alta concordância*, todos os restantes itens registaram valores do Desvio Padrão que correspondem a um grau de *moderada/baixa concordância*, com destaque para o item 14 "*Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e professor acompanhante*" cujo valor reflecte a falta de consenso manifestada pelos alunos-futuros professores relativamente a este aspecto (Quadro 24). Relativamente aos resultados do Desvio-Padrão obtidos no início e no final da Prática Pedagógica III, a leitura do Quadro 24 indica, à excepção do item 20, um aumento dos valores do Desvio Padrão na maioria dos itens, com destaque para o item 1 e item 18.

No segundo momento do Estudo, a análise correlacional entre os resultados obtidos relativamente aos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional revela que os coeficientes de correlação observados nos itens associados se situaram entre o nível *moderado* e o nível *baixo*. A força de associação mais elevada é observada entre o item 7 "*A capacidade de resolução de situações imprevistas*" e o item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" e, ainda, entre o item 10 "*Desenvolvimento de atitudes de autonomia*" e o item 11 que registaram a maior relação de consistência observada entre as variáveis medidas (Quadro 26).

No que diz respeito aos coeficientes de correlação observados no segundo momento, nos aspectos categorizados na dimensão institucional (Quadro 26), verifica-

se que a associação mais forte foi registada entre o item 1 "*Apoio prestado pelo prof. cooperante*" e o item 3 "*As sugestões do, prof. cooperante*", e entre o item 2 "*Papel desempenhado pelo prof. acompanhante*" e o item 4 "*O atendimento realizado na ESE pelo prof. acompanhante*" que correspondem a um valor de correlação *alta*, enquanto os restantes pares de itens associados apresentaram coeficientes de correlação situados entre o nível *moderado* e o nível *baixo*.

Em relação aos valores de correlação registados em ambos os momentos, nos aspectos categorizados na dimensão institucional, verifica-se que os itens associados, item 16 e item 17, que registaram um valor de correlação *alta* no primeiro momento, apresentaram no segundo momento um valor de correlação *moderada*, enquanto os itens associados, item 1 e item 3, item 2 e item 4, passaram de um valor de correlação *moderada* para um valor de correlação *alta*, no segundo momento (Quadro 26). No que diz respeito aos restantes itens verificaram-se pequenas alterações no valor da correlação, entre ambos os momentos, em sentido positivo e sentido negativo, sendo de referir que é maior o número de casos em que o valor da correlação aumentou no segundo momento, principalmente, nos valores pertencentes ao intervalo da correlação moderada.

No que se refere à análise bivariada dos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional, entre o início e o final da Prática Pedagógica, verifica-se o aumento no número de itens associados e, nalguns casos, o aumento na força de associação entre itens, com destaque para o item 9 "*Tomada de decisões*" e item 10 "*Desenvolvimento de atitudes de autonomia*" que passaram de um valor de correlação *baixa* para um valor de correlação *alta*,

enquanto o item 10 e item 11 passaram de um valor de correlação *moderada* para um valor de correlação *alta*.

Relativamente ao estudo da relação entre as médias finais obtidas no segundo momento, no conjunto dos vinte aspectos, refira-se que são estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) as interações entre os itens associados e o valor de  $t$  é superior, na grande maioria dos casos, ao observado no primeiro momento. Assim, os valores de  $t$  mais elevados foram observados entre o item 5 "*A observação às aulas pelo prof. acompanhante*" e o item 8 "*Aprender com os próprios erros*", item 6 "*O contacto com a realidade educativa*" e item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" (Quadro 27).

Por último, no que diz respeito aos valores obtidos, em ambos os momentos do Estudo (Quadro 25 e 28), verifica-se um decréscimo no valor percentual relativo ao número de imagens positivas, em favor do aumento do número de respostas registadas nos dois níveis de negatividade, principalmente, no que diz respeito aos aspectos categorizados na dimensão institucional. Conforme leitura dos Quadros 24, 25 e 28 os itens relativos à dimensão institucional apresentaram, em termos de valores médios, maiores diferenças, em sentido negativo, enquanto aumentaram com maior significado os valores relativos ao Desvio Padrão.

Assim, no conjunto dos itens correspondentes aos aspectos categorizados na dimensão institucional, o destaque vai para o item 4 "*O atendimento realizado na ESE pelo professor acompanhante*", item 5 "*A observação às aulas realizadas pelo professor acompanhante*" e item 18 "*A avaliação do desempenho*" que, ao registarem, no segundo momento, valores médios abaixo do três, apresentaram as maiores diferenças observadas entre ambos os momentos. Também o item 1 "*Apoio prestado pelo professor cooperante*", item 14 "*Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e professor acompanhante*" e, sobretudo, o item 2 "*Papel desempenhado pelo professor acompanhante*" apresentaram diferenças elevadas ao nível dos valores médios observados entre ambos os momentos.

Tais valores são devidos, fundamentalmente, à diminuição registada no número de respostas no ponto **muito positivo** da escala e no aumento mais acentuado do número de respostas nos dois níveis de negatividade. Uma leitura global do Quadro 26 permite constatar que todos os itens reuniram, no segundo momento, a maioria das respostas no nível **positivo** o que não se verificou no primeiro momento, particularmente, no que diz respeito ao item 1 e item 15 que reuniram no ponto **muito positivo** da escala a maioria das respostas. Em termos de valores percentuais verifica-se que, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, o item 6, item 7 e item 8 apresentaram uma diminuição na percentagem de respostas no nível **muito positivo** e um aumento na percentagem de respostas no nível **positivo**, enquanto o item 9 "*Tomada de decisões*" manteve a percentagem de respostas (47,7%) no ponto **muito positivo** da escala e diminuiu no nível **positivo** (passa de 52,2% para 50%) e o item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" apresentou um ligeiro aumento no valor percentual de respostas no nível **muito positivo** e uma ligeira diminuição da percentagem de respostas nos dois níveis de negatividade.

### 3.3. Valor atribuído à Gestão e Dinamização do Processo Educativo

No sentido de analisar o valor atribuído pelos alunos-futuros professores a aspectos específicos da Prática Pedagógica III são apresentados, neste ponto do Estudo, os resultados obtidos a partir das respostas às questões fechadas que constituem o Grupo E do Questionário (Anexo 3 e 4).

Em situação de prática pedagógica os alunos-futuros professores, para lidar com as situações de sala de aula, no sentido de proporcionar a orientação e ensino das crianças, precisam estabelecer relações dinâmicas com os diversos intervenientes no processo educativo/lectivo. Atendendo à especificidade da Prática Pedagógica III e aos múltiplos aspectos relacionados com o acto educativo, foram considerados dois conjuntos de parâmetros que mereceram da parte dos sujeitos inquiridos, durante e após a realização da Prática Pedagógica III, uma pontuação, entre um máximo de **quatro** e um mínimo de **um**, correspondente ao valor atribuído a cada um dos diversos parâmetros.

#### Quadro 29

Média registada por Dimensão relativamente à Gestão  
e Dinamização do processo Educativo

Dimensões	1º momento	2º momento
	M	M
Relacionamento	3,61	3,47
Intervenção no processo ensino/aprendizagem	3,38	3,34

Ao comparar a média de cada um dos subconjuntos de parâmetros, conforme Quadro 29, verifica-se que os alunos-futuros professores atribuíram maior valor aos aspectos relacionais que aos aspectos relativos ao processo ensino/aprendizagem. Contudo, com o decorrer da Prática Pedagógica III, observou-se uma alteração, em sentido negativo, mais acentuada nos aspectos relativos à dimensão *Relacionamento*,

embora continuasse a registrar-se, no final da Prática Pedagógica III, um valor médio superior ao registado no conjunto dos parâmetros relativos à *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem*.

No que diz respeito ao valor atribuído pelos alunos-futuros professores a cada um dos dezasseis parâmetros, agrupados em dois subconjuntos, a leitura dos Quadros 30, 31, 32 e 33 permite constatar que:

- No início da Prática Pedagógica III, no que se refere aos parâmetros relativos ao *Relacionamento* (Quadro 30), o item 1.2 e o item 1.4 situaram-se nos extremos, em termos do valor médio atribuído pelos sujeitos inquiridos. Assim o item 1.2 "*Relacionamento com o grupo de estágio*" e item 1.1 "*Relacionamento com os alunos*" registaram os valores médios mais altos, com destaque para o item 1.2 que reuniu no ponto máximo da escala o maior número de respostas (77,7%). Por sua vez, o item 1.3 e o item 1.4 registaram valores médios mais baixos, sobretudo o item 1.4 "*Relacionamento com o prof. acompanhante*" que reuniu o menor número de respostas (51,1%) no ponto **quatro** da escala e o maior número (45,5%) no ponto **três**.

### Quadro 30

Valor atribuído no 1º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Relacionamento

Itens	4	3	2	1	M	DP
1. Relacionamento:						
1.1. com os alunos;	70	28,8	1,1	-	3,68	0,49
1.2. com o grupo de estágio;	77,7	18,8	3,3	-	3,74	0,51
1.3. com o prof. cooperante;	58,8	40	1,1	-	3,57	0,54
1.4. com o prof. acompanhante;	51,1	45,5	2,2	1,1	3,46	0,60

A análise dos resultados do Desvio Padrão relativos aos aspectos relacionais da Prática Pedagógica III indicam valores que correspondem a um grau de *moderada/alta concordância* por parte dos inquiridos, sendo de destacar que o "*Relacionamento com os alunos*" constituiu o parâmetro que reuniu maior consenso,

contrariamente ao parâmetro relativo ao "*Relacionamento com o professor acompanhante*" que registou a maior dispersão de respostas.

No que se refere ao teste *r* de Pearson, a análise bivariada dos dados revelou que, no primeiro momento, a associação mais forte, correspondente ao grau de *correlação moderada*, foi registada no item 1.3 "*Relacionamento com o prof. cooperante*" e item 1.4 "*Relacionamento com o prof. acompanhante*", enquanto a associação mais fraca, correspondente ao grau de correlação baixa, foi registada no item 1.1 "*Relacionamento com os alunos*" e item 1.2 "*Relacionamento com o grupo de estágio*". Relativamente às associações positivas mais fortes, há a registar, que os valores de correlação mais elevados foram observados na interacção entre o item 1.4. e os restantes itens, cuja relação apresentou valores de grau *moderado*, enquanto os valores observados na interacção entre os restantes itens corresponderam a um grau de correlação *baixo*.

### Quadro 31

Coefficientes de correlação mais elevados registados entre os itens relativos à Dimensão Relacionamento

Itens associados	1º momento	2º momento
1.1 e 1.2	.2183 *	.4893 **
1.1 e 1.4.	.4595 **	-
1.2 e 1.3.	.2247*	.5209 **
1.2 e 1.4.	.5018 **	.3364 **
1.3 e 1.4.	.6365 **	.5626 **

\* Signif. Le 0,05

\*\* Signif. Le 0,01

Por sua vez, a leitura do Quadro 32 indica que, nos parâmetros relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* (Quadro 31), o item 2.12 "*Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades*" registou o valor médio mais elevado, devido a reunir nos pontos mais elevados da escala (**3 e 4**) o maior número de respostas (96,6%), com destaque para o número de inquiridos

(68,8%) que atribuíram valor **quatro**. Por sua vez o item 2.11 "*Avaliação dos alunos*" registou o valor médio mais baixo, devido a reunir no ponto **três** da escala o maior número de respostas (62,2%). Relativamente aos restantes itens que apresentaram valores médios mais elevados, o destaque vai para o item 2.4 "*Adequação de estratégias*", item 2.5 "*Motivação dos alunos*" e item 2.6 "*Comunicação verbal*" que reuniram no ponto máximo da escala um número de respostas acima dos 50%.

### Quadro 32

Valor atribuído no 1º momento do Estudo a parâmetros relativos  
à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem

Itens	4	3	2	1	M	DP
2. Intervenção no processo E/A:						
2.1. Planificação	48,8	46,6	4,4	-	3,44	0,58
2.2. Definição de objectivos;	45,5	50	4,4	-	3,41	0,58
2.3. selecção de conteúdos;	37,7	60	2,2	-	3,35	0,53
2.4. Adequação de estratégias;	53,3	40	6,6	-	3,46	0,62
2.5. Motivação dos alunos;	60	37,7	2,2	-	3,57	0,54
2.6. Comunicação verbal;	51,1	44,4	4,4	-	3,46	0,58
2.7. Comunicação não verbal;	37,7	52,2	10	-	3,27	0,64
2.8. Gestão de recursos;	31,1	57,7	11,1	-	3,20	0,62
2.9. Resolução de problemas;	41,1	52,2	6,6	-	3,48	0,60
2.10. Manutenção da disciplina;	34,4	55,5	10	-	3,24	0,62
2.11. Avaliação dos alunos;	26,6	62,2	10	1,1	3,14	0,62
2.12. Reformulação do trab. c/ base nos erros e dificuldades	68,8	26,6	4,4	-	3,64	0,57

Em relação ao item 2.1 "*Planificação*", item 2.2 "*Definição de objectivos*" e item 2.3 "*Seleção de conteúdos*", verifica-se pela leitura do Quadro 32, que o item 2.1 apresentou o valor médio mais elevado devido a reunir no ponto máximo da escala a maioria das respostas (48,8%), enquanto o item 2.2 e o item 2.3 reuniram a maioria das respostas (50% e 60%, respectivamente) no ponto **três** da escala.

No que diz respeito à variabilidade da distribuição de resultados obtidos nos parâmetros relativos à *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem*, verifica-se que todos os valores do Desvio Padrão se situaram no grau de *moderada/alta concordância*, em que o item 2.3. corresponde ao parâmetro que reuniu maior consenso entre os sujeitos inquiridos, enquanto o item 2.7. "*Comunicação não verbal*" corresponde ao parâmetro que registou maior dispersão de respostas.

Relativamente à avaliação de proximidade da associação entre parâmetros relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem*, o teste estatístico *r* de Pearson (Quadro 33) demonstrou que os coeficientes de correlação positivos mais elevados foram registados entre o item 2.5 "*Motivação dos alunos*" e item 2.6 "*Comunicação verbal*", e entre o item 2.2 "*Definição de objectivos*" e o item 2.3 "*Seleção de conteúdos*", correspondentes a um valor de correlação *moderada*, enquanto o valor de correlação positivo mais baixo foi registado entre o item 2.1 "*Planificação de actividades*" e o item 2.6 "*Comunicação verbal*".

### Quadro 33

Coefficientes de correlação mais elevados registados entre pares de itens relativos à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem

Itens associados	1º momento	2º momento
2.1 e 2.2.	.5518 **	.6279**
2.2 e 2.3.	.6220**	.6755**
2.4 e 2.5.	.5073**	.5538**
2.5 e 2.6.	.6609**	.4273**
2.8. e 2.9.	.5938**	.5332**

\*\*Signif. Le 0,01

Por último, há a referir que, através da comparação entre as médias finais, obtidas no primeiro momento do Estudo, através da aplicação do teste *t*, no conjunto dos parâmetros relativos à dimensão *Relacionamento*, só é estatisticamente significativa a interacção entre o item 1.1 e o item 1.4 (Quadro 34). No conjunto dos parâmetros relativos à dimensão *Intervenção no Processo Ensino/Aprendizagem*, a maior parte das interacções entre pares de parâmetros relacionados são

estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), mas, com valores que, à excepção do item 2.11 e do item 2.12, oscilam entre 1,99 e o 5,01.

Conforme leitura do Quadro 34, os valores de  $t$  mais elevados foram registados na interacção entre parâmetros relativos ao *Relacionamento* e à *Intervenção no processo ensino/aprendizagem*. Assim, no conjunto dos valores de  $t$  registados, os valores mais elevados foram observados na relação entre o item 1.1 "Relacionamento com os alunos" e os seguintes itens, item 2.8 "Gestão dos recursos" e item 2.11 "Avaliação dos alunos" e, ainda, entre o item 1.2 "Relacionamento com o grupo de estágio" e os seguintes itens, item 2.7 "Comunicação não verbal", item 2.8 "Gestão de recursos", item 2.10 "Manutenção da disciplina" e item 2.11 "Avaliação dos alunos".

**Quadro 34**

Valores de  $t$  mais elevados registados na interacção entre itens relativos à Dimensão Relacionamento e à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem

Itens	1º momento		2º momento	
	t	p	t	p
1.1. e 1.4.	2,71	0,007	-	-
1.1 e 2.3	-	-	6,46	0,0000...
1.1 e 2.7	-	-	7,47	" "
1.1. e 2.8.	5,86	0,0000...	7,79	" "
1.1 e 2.9	-	-	6,03	" "
1.1 e 2.10	-	-	7,02	" "
1.1 e 2.11	-	-	10,41	" "
1.2. e 2.7.	5,28	0,0000...	-	-
1.2. e 2.8.	6,27	" "	-	-
1.2. e 2.10.	5,89	" "	-	-
2.11. e 2.12	5,76	" "	6,66	0,0000...

No final da Prática Pedagógica III, no que diz respeito aos parâmetros relativos ao *Relacionamento* o item 1.1 registou o valor médio mais elevado ao reunir a totalidade das respostas nos pontos mais elevados da escala, com destaque para o número de alunos-futuros professores (80,7%) que atribuiu o valor **quatro**. Por sua vez, o item 1.3 "*Relacionamento com o professor cooperante*" e item 1.4 apresentaram os valores médios mais baixos, com destaque para o item 1.4, que reuniu nos pontos mínimos da escala (**2 e 1**) o maior número de respostas (20,4%). No que se refere ao item 1.2 "*Relacionamento com o grupo de estágio*" e item 1.3, verifica-se uma igualdade em termos do número de inquiridos (11,1%) que atribuíram os valores mínimos da escala (**2 e 1**).

Em relação aos resultados do Desvio Padrão, a leitura do Quadro 35 permite constatar que o item 1.1 "*Relacionamento com os alunos*", ao corresponder ao parâmetro mais consensual, apresentou valores que o situaram no grau de *alta concordância*, enquanto os restantes itens, relativos aos aspectos relacionais, registaram valores que correspondem ao grau de *moderada/baixa concordância*, com destaque para o item 1.4 "*Relacionamento com o professor acompanhante*" que registou a mais elevada dispersão de respostas.

### Quadro 35

Valor atribuído no 2º momento do Estudo a parâmetros relativos  
à Dimensão Relacionamento

<b>Itens</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>1. Relacionamento:</b>						
<b>1.1.</b> Com os alunos;	80,7	19,2	-	-	3,80	0,38
<b>1.2.</b> Com o grupo de estágio;	69,2	20,5	7,6	2,5	3,56	0,75
<b>1.3.</b> Com o prof. cooperante;	52,5	37,1	8,9	1,2	3,41	0,71
<b>1.4.</b> Com o prof. acompanhante;	39,7	39,7	15,3	5,1	3,14	0,86

No segundo momento do Estudo, no que se refere aos parâmetros relativos ao *Relacionamento* a análise bivariada dos dados revelou que a força de associação positiva mais elevada, correspondente a um grau de correlação *moderada*, foi observada, tal como no primeiro momento, entre o item 1.3 "*Relacionamento com o professor cooperante*" e o item 1.4 "*Relacionamento com o professor acompanhante*" enquanto a associação mais fraca foi registada entre o item 1.1 e item 1.3, correspondente a um grau de correlação *baixa*. Relativamente ao grau de relação entre os restantes itens, destaca-se o valor de grau *moderado* registado na interacção entre o item 1.2 "*Relacionamento com o grupo de estágio*" e o item 1.3 (Quadro 31).

### Quadro 36

Valor atribuído no 2º momento do Estudo a parâmetros relativos à Dimensão Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem

Itens	4	3	2	1	M	DP
2. Intervenção no processo E/A:						
2.1. Planificação de actividades	43,5	53,8	2,5	-	3,41	0,54
2.2. Definição de objectivos;	39,7	57,6	2,5	-	3,37	0,53
2.3. Selecção de conteúdos;	39,7	56,4	3,8	-	3,35	0,60
2.4. Adequação de estratégias;	47,4	48,7	3,8	-	3,43	0,57
2.5. Motivação dos alunos;	57,6	38,4	3,8	-	3,53	0,58
2.6. Comunicação verbal;	52,5	39,7	7,6	-	3,44	0,64
2.7. Comunicação não verbal;	30,7	62,8	6,4	-	3,32	0,56
2.8. Gestão de recursos;	29,4	57,6	12,8	-	3,16	0,63
2.9. Resolução de problemas;	39,7	55,1	5,1	-	3,34	0,58
2.10. Manutenção da disciplina;	33,3	52,5	14,1	-	3,19	0,67
2.11. Avaliação dos alunos;	16,6	65,3	17,9	-	2,98	0,59
2.12. Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades.	66,6	28,2	5,1	-	3,61	0,59

Relativamente aos parâmetros relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* (Quadro 36), tal como no primeiro momento, o item 2.12 "*Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades*" ao reunir o maior

número de respostas (66,6%) no valor máximo da escala (4), continuou a registar o valor médio mais elevado, enquanto o item 2.11 "*Avaliação dos alunos*" ao reunir o menor número de respostas (16,6%) no ponto **quatro** da escala e o maior número no ponto **três** (65,3%) e no ponto **dois** (17,9%), registou o valor médio mais baixo.

No que concerne aos restantes itens, verifica-se que o item 2.5 "*Motivação dos alunos*" apresentou um valor médio mais elevado devido a reunir no ponto máximo da escala a maioria das respostas (57,6%), enquanto o item 2.4 e item 2.6 apresentaram valores médios quase iguais, ainda que, o item 2.4 "*Adequação de estratégias*" reunisse a maioria das respostas (48,7%) no ponto **três** da escala e o item 2.6 "*Comunicação verbal*" reunisse a maioria das respostas (52,5%) no ponto máximo da escala (4).

Nos parâmetros relacionados com a preparação da acção educativa, representados pelos seguintes itens, item 2.1, item 2.2 e item 2.3, observa-se que o item 2.1 "*Planificação de actividades*" e o item 2.2 "*Definição de objectivos*" reuniram igual número de respostas (97,5%) nos dois pontos mais elevados da escala (3 e 4), ainda que, o item 2.1 reunisse maior número de respostas (43,5%) no ponto máximo da escala, enquanto o item 2.2 e o item 2.3 apresentaram o mesmo número de respostas (39,7%) no ponto máximo da escala (4).

Pela análise dos resultados do Desvio Padrão constata-se que, a exemplo do primeiro momento, todos os itens relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* apresentaram valores que correspondem a um grau de *moderada/alta concordância*. Em termos da variabilidade dos resultados, a leitura do Quadro 36 permite verificar que o valor mais elevado foi registado no item 2.10 "*Manutenção da disciplina*" e o valor mais baixo, correspondente a uma menor dispersão de respostas, foi observado no item 2.1 "*Planificação de actividades*".

No que se refere aos parâmetros relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* a análise correlacional entre variáveis, conforme leitura do Quadro 33, demonstrou que as associações positivas mais fortes foram registadas entre o item 2.2 "*Definição de objectivos*" e os itens 2.1 e 2.3 "*Seleccção de conteúdos*", enquanto as associações positivas mais fracas foram observadas na interacção entre o item 2.2 e o item 2.4 "*Adequação de estratégias*", entre o item 2.3 e o item 2.6 "*Comunicação verbal*". Relativamente à associação entre itens de valor *moderado*, o destaque vai para o valor dos coeficientes de correlação registados entre o item 2.4 e os seguintes itens, item 2.5 "*Motivação dos alunos*" e item 2.6, e, ainda,

entre o item 2.8 "*Gestão de recursos*" e os seguintes itens, item 2.7 "*Comunicação não verbal*" e item 2.9 "*Resolução de problemas*".

Relativamente à comparação das médias finais obtidas no segundo momento, o teste estatístico *t* revela, a exemplo do primeiro momento, valores estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ) na interação entre itens relativos ao *Relacionamento* e a *Intervenção no processo ensino/aprendizagem*. No conjunto dos valores obtidos, o valor *t* é superior aos valores verificados no primeiro momento, sendo de destacar que os mais elevados foram registados na relação entre o item 1.1 "*Relacionamento com os alunos*" e os seguintes itens, item 2.3 "*Seleção de conteúdos*", item 2.7 "*Comunicação não verbal*", item 2.8 "*Gestão de recursos*", item 2.10 "*Manutenção da disciplina*" e item 2.11 "*Avaliação dos alunos*" (Quadro 34).

- Entre o primeiro e o segundo momento do Estudo, conforme leitura dos Quadros 32 e 36, à excepção do item 1.1 e item 2.7, verifica-se ao nível dos restantes itens um decréscimo em termos do valor médio. Neste sentido, à excepção do item 1.1 relativo ao "*Relacionamento com os alunos*" que registou um crescimento no valor médio devido, fundamentalmente, ao aumento no número de sujeitos inquiridos que atribuíram o valor máximo da escala (4), os restantes itens apresentaram um decréscimo do valor médio, devido à diminuição no número de inquiridos que atribuíram valor **quatro** e ao aumento dos que atribuíram os valores mínimos da escala (2 e 1), com destaque para os valores registados no item 1.4. "*Relacionamento com o professor Acompanhante*".

Relativamente aos aspectos relacionados com a *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* verifica-se que o item 2.12 "*Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades*" e o item 2.5 "*Motivação dos alunos*" registaram, em ambos os momentos, os valores médios mais elevados, com a particularidade de não apresentarem diferenças muito acentuadas ao nível dos valores médios, entre o primeiro e o segundo momento. Contudo, o item 2.7 "*Comunicação não verbal*" constituiu o único parâmetro que registou uma aumento do valor médio devido, sobretudo, ao aumento no número de inquiridos que, no segundo momento, atribuíram valor **três**. Nos restantes parâmetros, as maiores diferenças são observadas nos seguintes itens, item 2.2 "*Definição de objectivos*", item 2.9 "*Resolução de problemas*" e item 2.11 "*Avaliação dos alunos*" que devem essa diferença ao aumento no número de inquiridos que atribuíram o valor **três** da escala e, ainda, ao item 2.8

"*Gestão de recursos*" e item 2.11 que registaram um aumento no número de respostas no ponto **dois** da escala.

No que diz respeito à diferença de valores registados ao nível do Desvio Padrão, entre ambos os momentos, o destaque vai para os aspectos relativos ao *Relacionamento*, devido à alteração do grau de concordância em relação ao item 1.1 que passou de um valor correspondente ao grau de *moderada/alta concordância* para um valor correspondente ao grau de *alta concordância*, enquanto os restantes itens passaram de um grau de *moderada/alta concordância* para um grau de *moderada/baixa concordância*.

#### **4. Grau de Satisfação/Insatisfação manifestado pelos Alunos-Futuros Professores**

Neste ponto do Estudo são apresentados os resultados obtidos nas respostas à questão de produção aberta, ponto 1. do Grupo F do Questionário (Anexo 3 e 4), sobre o grau de satisfação/insatisfação manifestados pelos alunos-futuros professores face à realização da Prática Pedagógica III e respectivos motivos responsáveis por tais sentimentos.

A Prática Pedagógica III, um processo constituído por um conjunto de actividades que se inscrevem num processo global de socialização do aluno-futuro professor com a realidade do 1º ciclo do ensino básico, provoca a formação de representações que traduzem uma certa forma de pensar e sentir do aluno-futuro professor relativamente a determinadas situações que ocorrem ao longo da Prática Pedagógica. Considerando que as representações que os futuros professores constroem sobre a Prática Pedagógica III dependem, em certa medida, dos seus critérios de êxito ou fracasso, dos objectivos pessoais que perseguem, da importância atribuída ao processo ensino/aprendizagem, ao relacionamento com as crianças na sala de aula e, fundamentalmente, do entendimento que fazem do contexto organizativo em que os supervisores parecem desempenhar um papel importante, procurou conhecer-se o grau de satisfação/insatisfação dos alunos-futuros professores relativamente à experiência vivenciada no âmbito desta etapa da formação inicial.

A leitura do Quadro 37, relativo aos sentimentos revelados pelos sujeitos inquiridos no início e após a realização da Prática Pedagógica III, permite constatar que a esmagadora maioria dos alunos-futuros professores (92,2%), no início do processo formativo, revelavam-se satisfeitos com a experiência que então vivenciavam, pois, cerca de 31,1% manifestavam-se muito satisfeitos e só 2,2% revelavam muita insatisfação, enquanto a maioria dos inquiridos (61,1%) posicionava-se no grupo dos relativamente satisfeitos.

**Quadro 37**Sentimentos manifestados relativamente à realização da P.P.III

Sentimentos manifestados	1º momento		2º momento	
	n	%	n	%
muito satisfeito	28	31,1	19	24,3
relativ. / satisfeito	55	61,1	39	50
relativ. / insatisfeito	5	5,5	13	16,6
muito insatisfeito	2	2,2	7	9
Total	90	100	78	100

Com o decorrer da Prática Pedagógica III e após a sua conclusão, verificaram-se alterações de sentimentos, em relação ao primeiro momento, traduzidas numa evolução em sentido negativo do grau de satisfação, com o conseqüente aumento do nível de insatisfação. No entanto, apesar destas mudanças, o grau de satisfação (74,3%) continuou a registar valores muito acima dos observados nos níveis de insatisfação (25,4%), continuando a figurar em primeiro lugar o grupo dos relativamente satisfeitos (50%), seguido dos muito satisfeitos (24,3%), dos relativamente insatisfeitos (16,6%) e, por fim, os muito insatisfeitos (9%).

**4.1. Motivos de Muita Satisfação**

Para os inquiridos que se manifestaram muito satisfeitos pela experiência vivenciada no âmbito da Prática Pedagógica III, os aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional mereceram maior número de referências, enquanto os aspectos relacionados com a dimensão institucional registaram menor atenção quer no número de referências observadas quer de indicadores assinalados, conforme Quadro 38.

**Quadro 38**

Sentimentos de muita satisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria

Categorias	1º momento		2º momento	
	fr	nº de ind.	fr	nº de ind.
Dimensão Institucional	12	3	6	4
Dimensão Pessoal e Profissional	40	6	28	7
Dimensão Educativa	35	5	20	5

Pela leitura do Quadro 38 constata-se que, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, se registou uma mudança de representações traduzida num decréscimo significativo da frequência de unidades significativas por categoria, enquanto o número de indicadores assinalados, no segundo momento, é ligeiramente superior, o que parece revelar uma maior dispersão de opiniões por parte dos sujeitos inquiridos. No que diz respeito aos motivos de muita satisfação categorizados na dimensão institucional, observa-se que, no início da Prática Pedagógica III, nos aspectos relacionado com o processo de supervisão, se destacam os indicadores *relação com o prof. cooperante* e *relação com o prof. acompanhante*, conforme o seguinte excerto:

*"No seu conjunto considero que estou muito satisfeita com a P.P.III porque (...) conto sempre com o apoio e opinião crítica dos professores cooperante e acompanhante o que facilitou a minha integração no processo." (M/C 27)*

enquanto no final do processo formativo não se registou qualquer referência ao acompanhamento da prática pedagógica, e um decréscimo no número de referências

relativamente ao relacionamento estabelecido com os professores orientadores, apesar da referência ao *clima da Prática* que motivou em dois alunos motivos de muita satisfação.

### Quadro 39

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita satisfação

Indicadores	1º mom.	2º mom.
	fr	fr
Relação com o prof. cooperante	5	2
Relação com o prof. acompanhante	5	2
Acompanhamento da prática	2	-
Clima da Prática	-	2
Processo de formação	-	1

Relativamente à dimensão pessoal e profissional, que constituiu a categoria com maior frequência de unidades significativas e maior registo de indicadores, observa-se que, entre os aspectos que produziram sentimentos de muita satisfação, no início da Prática Pedagógica, se destacam os indicadores *experiência para o futuro*,

*" No seu conjunto considero que estou muito satisfeita com a P.P.III porque (...) as experiências que vivi acho que nunca mais esquecerei e serão sempre um ponto de referência a ter no tipo de relação a desenvolver com os meus alunos no futuro." (P/I 24)*

*desenvolver capacidades:*

*"No seu conjunto considero que estou muito satisfeita com a P.P.III porque constitui uma experiência que promove o desenvolvimento quer pessoal quer profissional, (...) autoconfiança, responsabilidade, espírito de cooperação, socialização, relação com os outros e principalmente com as crianças." (M/C 10)*

e confirmar a vocação:

*" No seu conjunto considero que estou muito satisfeita com a P.P.III porque confirmei tudo aquilo que sempre quis ser, professor." (P/I 9)*

No fim da Prática Pedagógica III, conforme leitura do Quadro 40, perante o decréscimo no número de referências registadas no conjunto dos indicadores, destaca-se o indicador *desenvolver capacidades*, que mereceu maior preferência pelos inquiridos,

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeito com a P.P.III porque com esta aprendi muito mais. Foi uma experiência mais abrangente que fez com que descobrisse em mim novas potencialidades (...)" (P/F 5)*

imediatamente seguido, em termos de frequência de unidades significativas, por indicadores como *tomar consciência do que é ser professor e experiência gratificante*, conforme os seguintes excertos:

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeito com a P.P.III porque (...) o contacto com a realidade educativa foi fundamental porque ajudou-me a entender melhor o papel do professor na escola e o relacionamento com os alunos (...). (P/F 9)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeita coma P.P.III porque foi uma experiência muito gratificante na medida em que pude ir observando a evolução dos alunos, como fruto do meu trabalho. Penso*

*que não existe nada mais gratificante do que colhermos os frutos que semeamos." (M/C 17)*

#### Quadro 40

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita satisfação

<b>Indicadores</b>	<b>1º mom. fr</b>	<b>2º mom. fr</b>
Boa relação c/ grupo de estágio	4	2
Confirmar a vocação	9	3
Desenvolver capacidades	9	7
Tomar consciência do que é ser professor	-	5
Experiência gratificante	-	5
Experiência para o futuro	10	3
Permitir a opção no futuro	-	3
Relação com os outros	3	-
Resolver problemas	5	-

Em relação às opiniões categorizadas na dimensão educativa responsáveis pelos sentimentos de muita satisfação, destacam-se, no início da Prática Pedagógica, os indicadores *relação com as crianças e processo ensino/aprendizagem*,

*"No seu conjunto considero que estou muito satisfeita com a P.P.III porque certifico-me que realmente gosto bastante de dar aulas e é, de*

*facto, qualquer coisa de espectacular as relações de amizade com as crianças, o carinho, a proximidade que pode e deve existir numa sala de aula (...). " (P/I 17)*

No final da Prática Pedagógica III, os inquiridos manifestaram-se muito satisfeitos, principalmente, com *conhecer a realidade educativa e a relação com as crianças*, conforme os seguintes excertos:

*" No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeita coma P.P.III porque (...) esta Prática ajudou-nos a crescer como pessoas porque deparamos com variadas realidades que nem nos damos conta que existem quando estamos apenas nas aulas teóricas (...)" (P/F 9)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeito com a P.P.III porque (...) a relação com os alunos foi óptima (...) ajudou-me imenso na tomada de decisões em termos de futuro (...)" (P/F 15)*

#### Quadro 41

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita satisfação

Indicadores	1º mom.	2º mom.
	fr	fr
Relação com as crianças	12	7
Contribuir p/ o desenvolv. das crianças	5	2
Processo ensino/aprendizagem	9	-
Conhecer a realidade educativa	5	8
Visão global do 1ºCEB	4	2
Aplicar conhecimentos teóricos	-	1

#### 4.2. Motivos de Relativa Satisfação

Os motivos de relativa satisfação enunciados pelos inquiridos (61,1%), num primeiro momento, estão traduzidos em dezasseis indicadores que registaram um total de cento e vinte e nove referências, enquanto, no segundo momento, os motivos de relativa satisfação, referentes à opinião de metade do número dos inquiridos (50%), incluíram noventa e uma referências distribuídas por vinte e dois indicadores (Quadro 42). Em termos comparativos, entre o primeiro e o segundo momento, aumentou o número de indicadores e diminuiu a frequência de unidades significativas, o que parece indiciar uma maior dispersão no discurso dos inquiridos sobre os aspectos que motivaram uma satisfação relativa.

**Quadro 42**

Sentimentos de relativa satisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria

Categorias	1º momento		2º momento	
	fr	nº de ind.	fr	nº de ind.
Dimensão Institucional	43	5	42	10
Dimensão Pessoal e Profissional.	47	7	28	7
Dimensão Educativa	39	4	19	4

Pela leitura do Quadro 42, constata-se que os aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional foram, no início da Prática Pedagógica III, os principais responsáveis pelos sentimentos de relativa satisfação manifestados pelos inquiridos, enquanto os aspectos relacionados com a dimensão educativa tiveram menor enfoque. Contudo, após a sua realização, verificou-se uma mudança nas representações dos inquiridos, na medida em que os aspectos categorizados na dimensão institucional registaram maior frequência de unidades significativas, enquanto a dimensão educativa continuou a ser a categoria menos referenciada.

Deste modo, entre os 61,1% dos inquiridos que, no início da Prática Pedagógica III, se revelaram relativamente satisfeitos, o *currículo* constituiu um dos principais responsáveis,

*" No seu conjunto considero que estou relativamente satisfeita com a P.P.III porque (...) dou o melhor de mim no desempenho das actividades embora pudesse fazer melhor (...) refiro o facto de haver aulas na ESE ao mesmo tempo que a Prática o que nos tira bastante tempo (...)" (M/C 4)*

seguido da *avaliação, papel do prof. acompanhante, papel do prof. cooperante* e, por fim, a *relação teoria-prática*.

Após a realização da Prática Pedagógica III, os inquiridos (50%) que se manifestaram relativamente satisfeitos, revelaram uma maior dispersão nos relatos, comparativamente com o primeiro momento, mantendo constante o número de referências mas duplicando o número de indicadores. Assim, conforme os seguintes testemunhos, o indicador *avaliação*, constituiu o indicador mais referenciado, o único que aumentou a frequência, entre o primeiro e o segundo momento;

*" No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeita com a P.P.III porque (...) a avaliação efectuada aos alunos em P.P.III não foi muito justa porque os professores acompanhante e cooperante não souberam ver o trabalho que foi realizado. Não sabiam o que estava atrás." (P/I 13)*

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeita com a P.P.III porque (...) fiquei desiludida porque trabalhámos imenso (...) e no fim fomos comparados com os nossos colegas da sala ao lado, coisa que não está certa porque nós estamos lá para ser avaliados na nossa sala."*  
(M/C 18)

enquanto os aspectos relacionados com o processo de supervisão, *papel do prof. cooperante, papel do prof. acompanhante, clima da Prática*, registaram menor frequência de unidades significativas.

#### Quadro 43

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de relativa satisfação

<b>Indicadores</b>	<b>1º mom. fr</b>	<b>2º mom. fr</b>
Relação teoria-prática	5	3
Papel do prof. cooperante	7	5
Papel do prof. acompanhante	8	4
Acompanhamento da Prática	-	5
Avaliação	10	12
Currículo	13	2
Reflexões colectivas	-	1
Falta de apoio financeiro p/ parte da ESE	-	2
Preparação para a Prática no 2º CEB	-	3
Clima da Prática	-	5

No que respeita aos sentimentos de relativa satisfação relacionados com aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional, observa-se no relato dos alunos-futuros professores, entre o início e o fim da Prática Pedagógica III, um decréscimo significativo na frequência de unidades significativas e um ligeiro aumento no número de indicadores. No início do processo de prática pedagógica, os aspectos mais referenciados foram, em primeiro lugar *experiência para o futuro*, seguido dos indicadores *assumir o papel de professor* e *confirmar a vocação*.

No fim da Prática Pedagógica III a *experiência para o futuro* continuou a ser apontada como principal motivo de relativa satisfação,

*"No seu conjunto considero que estou relativamente satisfeita com a P.P.III porque (...) esta Prática tem grande peso a nível de experiências que nos vão facilitar a intervenção no 2º ciclo. " (M/C 22)*

*" No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeita com a P.P.III porque me permitiu verificar que esta profissão pode ser bastante gratificante (...) adquirir algumas experiências que considero fundamentais para no futuro ter um melhor desempenho como professora."(M/C 1)*

surgindo com menor significado um conjunto de indicadores dos quais se destaca *visão da futura profissão, pressão e descontentamento com colegas de grupo de estágio*.

Por último, no que concerne aos motivos de relativa satisfação relacionados com a dimensão educativa, a leitura do Quadro 45 permite constatar o decréscimo significativo na frequência de unidades significativas, entre o início e o fim da Prática Pedagógica III, enquanto o número de indicadores se manteve constante.

**Quadro 44**

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de relativa satisfação

<b>Indicadores</b>	<b>1º momento</b>	<b>2º momento</b>
	<b>fr</b>	<b>fr</b>
Assumir o papel de professor	10	1
Experiência para o futuro	16	9
Prática muito trabalhosa	2	-
Aprender com os erros	4	-
Boa relação como grupo de estágio	3	2
Atitude face à turma	4	-
Confirmar a vocação	8	-
Visão da futura profissão	-	5
Permitir optar pelo 1º CEB	-	2
Descontente com colegas de grupo	-	4
Pressão face à prática pedagógica	-	5

De entre os aspectos responsáveis pelos sentimentos de relativa satisfação manifestados pelos inquiridos, o destaque vai para a *relação com as crianças*, que constituiu o indicador mais referenciado, nos dois momentos,

" No seu conjunto considero que estou relativamente satisfeito com a P.P.III porque (...) tive o maravilhosos privilégio de contactar com as crianças, de observar as suas atitudes e ajudá-los nos momentos difíceis." (P/F 24)

" No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeito com a P.P.III porque o bom relacionamento que mantivemos com os alunos foi muito importante, ver que gostavam bastante de nos ter lá na sala para os ajudar (...)" (M/C 5)

#### Quadro 45

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de relativa satisfação

Indicadores	1º mom. fr	2º mom. fr
Relação com as crianças	21	10
Processo ensino/aprendizagem	10	-
Conhecer a realidade educativa	6	5
Visão do 1º ciclo	2	-
Limitações à acção do estagiário	-	3
Evolução das crianças	-	1

Por sua vez o *processo ensino/aprendizagem* constituiu o indicador referenciado em segundo lugar, na frequência de unidades significativas, do qual se dá o seguinte testemunho:

*"No seu conjunto considero que estou relativamente satisfeita com a P.P.III porque (...) se não estou mais satisfeita é porque, por vezes, nós planeamos certas actividades, criamos certas expectativas e, no final, não corre tão bem como esperávamos." (P/F 20)*

No entanto, no final da Prática Pedagógica III, o indicador *processo ensino/aprendizagem* não registou qualquer referência, aparecendo o indicador *conhecer a realidade educativa*, como segundo aspecto mais referenciado pelos inquiridos, a seguir ao *indicador relação com as crianças*,

*" No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeito com a P.P.III porque (...) tive também a oportunidade de me confrontar com a realidade escolar, o que me esclareceu bastante sobre os vários problemas com os quais um professor tem de lidar (...) "* (P/I 5)

#### **4.3. Motivos de Relativa Insatisfação**

A experiência proporcionada aos alunos-futuros professores, no decurso do processo de prática pedagógica, parece ter provocado, no final da Prática Pedagógica III, uma mudança nas representações dos inquiridos, traduzida numa diminuição do grau de satisfação, conforme se observa no Quadro 46, uma vez que, entre ambos os momentos, diminuiu em cerca de 11,1% a percentagem de alunos-futuros professores que se manifestaram relativamente satisfeitos com a Prática Pedagógica III, enquanto, aumentava, na mesma percentagem, o número de sujeitos inquiridos relativamente insatisfeitos (aumentou de 5,5%, para 16,6%).

**Quadro 46**

Sentimentos de relativa insatisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria

Categorias	1º momento		2º momento	
	fr	nº de ind.	fr	nº de ind.
Dimensão Institucional	7	3	24	5
Dimensão Pessoal e Profissional	1	1	3	1
Dimensão Educativa	2	2	1	1

A leitura do Quadro 46 permite constatar que a dimensão institucional reúne o maior número de aspectos que motivaram sentimentos de relativa insatisfação por parte dos alunos-futuros professores, principalmente, após a realização da Prática Pedagógica III, enquanto os aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional e com a dimensão educativa tiveram uma influência quase nula na formação dos respectivos sentimentos.

No que diz respeito aos aspectos relacionados com a dimensão institucional, que motivaram sentimentos de relativa insatisfação, constata-se pela leitura do Quadro 47, que a *relação teoria-prática*, a *avaliação* e o elemento mais directamente relacionado com o aluno-futuro professor no processo de avaliação, o *professor acompanhante*, constituíram, os únicos indicadores assinalados em ambos os momentos, como responsáveis pelos sentimentos manifestados.

**Quadro 47**

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador  
relativamente aos sentimentos de relativa insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	fr	fr
Relação teoria-prática	3	-
Papel do acompanhante	2	8
Avaliação	2	11
Trabalhar no 1º ciclo	-	1
Papel do prof. cooperante	-	1
Atitudes dos orientadores	-	3

Deste modo, no início da Prática Pedagógica III, os seguintes indicadores *relação teoria-prática*:

*"No seu conjunto considero que estou relativamente insatisfeita com a P.P.III porque a minha maior dificuldade foi articular a teoria com a prática em si e neste aspecto, a teoria que aprendemos nada tem a ver com a realidade (...)" (P/I 4)*

*avaliação*:

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque sinto que o nosso trabalho não é muitas vezes avaliado da melhor forma, penso que o professor acompanhante não passa tanto*

*tempo conosco como deveria passar, pois não é nos 15 minutos que passa na sala que pode ver como as aulas estão a decorrer." (P/I 31)*

*papel do prof. acompanhante:*

*"No seu conjunto considero que estou relativamente insatisfeita com a P.P.III porque(...) as desilusões surgiram uma após outra: primeiro como professor acompanhante, o nome nada tem a ver com a função que desempenha (...)" (P/I 19)*

distribuíram entre si, de forma mais ou menos equitativa, o número de referências observadas nos relatos dos inquiridos, enquanto, no segundo momento do Estudo, os motivos de relativa insatisfação estão centrados, fundamentalmente, em aspectos relativos ao processo de supervisão. Assim, assumem particular destaque os indicadores *avaliação*:

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque o meu desempenho não correspondeu à avaliação (...)." (P/I 14)*

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque nós só somos avaliados segundo as aulas que os professores vêem." (P/I 23)*

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque (...) não vejo muito sentido no que diz respeito aos diferentes tipos de avaliação que surgem dos diversos professores acompanhantes (...)." (P/I 26)*

*seguido do papel do prof. acompanhante:*

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque fiquei muito desiludida com o relacionamento com a professora acompanhante." (P/F 1)*

"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque a professora acompanhante não soube desempenhar o seu papel (...)" (P/F 2)

"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a Prática Pedagógica III porque deveria ter sido uma experiência muito agradável (...) deveríamos ter tido o acompanhamento necessário (...) quem deseja o 1º ciclo e passa a P.P.III sem praticamente nenhum apoio do prof. acompanhante fica um tanto decepcionado e acaba por pensar: será isto que eu quero?" (M/C 11)

#### Quadro 48

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de relativa insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	Fr	Fr
Relação com o grupo de estágio	1	3
Objectivos não atingidos	3	-

Por sua vez, no que se refere aos aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional que motivaram sentimentos de relativa insatisfação, a leitura do Quadro 48 permite verificar que *relação com o grupo de estágio*, constituiu o único indicador assinalado em ambos os momentos,

"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque tive certos factores que me fizeram sentir insatisfeita desde o relacionamento de grupo, a incompreensão, a falta de apoio moral por parte dos colegas do grupo (...)." (P/I 19)

enquanto o indicador *objectivos não atingidos* foi referenciado, unicamente, no início da Prática Pedagógica III (Quadro 48).

Em relação aos aspectos categorizados na dimensão educativa, os indicadores *indisciplina das crianças e processo ensino/aprendizagem*, foram referenciados uma única vez, no primeiro momento, conforme se observa pela leitura do Quadro 49.

#### Quadro 49

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de relativa insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	fr	fr
Indisciplina	1	-
Processo ensino/aprendizagem	1	-

#### 4.4. Motivos de Muita Insatisfação

A exemplo do que aconteceu com os alunos-futuros professores que manifestaram uma evolução em sentido crescente nos sentimentos de relativa insatisfação, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, também os sentimentos de muita insatisfação aumentaram de 2,2% para 9% relativamente à percentagem de alunos-futuros professores que se revelaram muito insatisfeitos com esta etapa da formação inicial de professores(Quadro 37).

**Quadro 50**

Sentimentos de muita insatisfação: Distribuição de frequências e número de indicadores por categoria

<b>Categorias</b>	<b>1º momento</b>		<b>2º momento</b>	
	<b>fr</b>	<b>nº de ind.</b>	<b>fr</b>	<b>nº de ind.</b>
Dimensão Institucional	2	2	17	4
Dimensão Pessoal e Profissional	3	2	4	3
Dimensão Educativa	-	-	2	1

Conforme leitura do Quadro 50 verifica-se que, relativamente ao primeiro momento, os motivos de muita insatisfação estiveram relacionados com aspectos categorizados na dimensão institucional e na dimensão pessoal e profissional. Com o decorrer do processo de prática pedagógica estes sentimentos de muita insatisfação aumentaram, significativamente, face à forma como os inquiridos (9%) interpretaram, fundamentalmente, os aspectos relacionados com a dimensão institucional (Quadro 51).

Deste modo, no que se refere aos indicadores categorizadas na dimensão institucional responsáveis pelos sentimentos de muita insatisfação, a leitura do Quadro revela, no início da Prática Pedagógica III, o registo de uma única referência nos dois indicadores assinalados, *papel do prof. acompanhante* e *papel do prof. cooperante*.

**Quadro 51**

Dimensão Institucional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	fr	fr
Papel do prof. cooperante	1	3
Avaliação	-	6
Papel do prof. acompanhante	1	6
Relação teoria-prática	-	2

Com o decorrer da Prática Pedagógica III, a *avaliação*, o *papel do prof. acompanhante* e o *papel do prof. cooperante*, constituíram os responsáveis pelos sentimentos de muita insatisfação revelados por alguns inquiridos, conforme os seguintes excertos:

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeita com a P.P.III porque todo o meu empenho revelado nesta Prática não foi compensado no final da mesa, mais propriamente na avaliação que obtive." (M/C 28)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeita com a P.P.III porque não foi recompensado todo o trabalho efectuado pelo grupo. Não foi reconhecido qualquer valor ao grupo (...)." (M/C 22)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeita com a P.P.III porque o meu professor acompanhante não me prestou apoio quase nenhum e não me deu uma nota à altura dos meus esforços (...)." (P/I 31)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeita com a P.P.II porque foi uma autêntica desilusão. Uma verdadeira frustração. Ao*

*longo desta Prática senti-me sempre um fantoche nas mãos da professora cooperante. As críticas construtivas definitivamente não existem no seu vocabulário profissional. Quanto ao prof. acompanhante também me desiludiu. Nem uma vez que me observou a dar aulas. Enfim a única coisa boa que me aconteceu foi o contacto que mantive com as crianças."(M/C 25)*

### Quadro 52

Dimensão Pessoal e Profissional: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	fr	fr
Desiludido com a P.P.III	2	1
Aversão ao 1º ciclo	-	2
Sentir-se fantoche	-	1
Objectivos não atingidos	1	-

Relativamente aos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional, a leitura do Quadro 52 permite verificar que *desiludido com a P.P.III*, constituiu o único indicador assinalado em ambos os momentos,

*"No seu conjunto considero que estou muito insatisfeita com a P.P.III porque esta prática pedagógica tem-me desiludido completamente em todos os aspectos e sinto que esta experiência foi pouco produtiva uma vez que não tive o apoio de ambos os professores orientadores. Penso que os alunos ganhariam mais se eu tivesse o tal apoio . Nesta Prática, perco eu, o grupo e principalmente os alunos. Os culpados ? É obvio quem são." (M/C 28)*

No final da Prática Pedagógica III, *aversão ao 1º ciclo e sentir-se fantoche*, constituíram os restantes indicadores assinalados nesta categoria considerados responsáveis pela formação de sentimentos de muita insatisfação.

No que se refere aos indicadores responsáveis pelos sentimentos de muita insatisfação categorizados na dimensão educativa, a leitura do Quadro 53 permite constatar que *indisciplina das crianças* constitui o indicador referenciado unicamente no final da Prática Pedagógica III.

### Quadro 53

Dimensão Educativa: Distribuição de frequências por indicador relativamente aos sentimentos de muita insatisfação

Indicadores	1º momento	2º momento
	fr	fr
Indisciplina das crianças	-	2

## 5. Visão Prospectiva para uma Prática Pedagógica III Ideal

Tendo em conta que um dos objectivos do presente Estudo é obter imagens da Prática Pedagógica III nas suas diferentes vertentes organizacionais, relacionais, didácticas, procurou proceder-se a um levantamento dos diferentes aspectos que, na opinião dos alunos-futuros professores, possam contribuir para uma mudança da Prática Pedagógica III, no sentido de melhor responder às necessidades formativas dos alunos-futuros professores. Com efeito, conforme tem sido observado nos pontos anteriormente analisados, o processo de prática pedagógica desenvolvido em escolas do 1º ciclo do ensino básico é vivida, por parte de um certo número de estagiários, de uma forma contraditória e conflitual, uma vez que parece não responder de forma exemplar às expectativas dos alunos-futuros professores. Assim, urge tomar consciência dos problemas que a Prática Pedagógica III coloca para melhor os podermos resolver.

Deste modo, recorreu-se aos alunos-futuros professores, agentes activos do processo, que conhecem melhor que ninguém, porque os vivenciam directamente, os problemas, limitações, estrangulamentos impostos pela organização da Prática Pedagógica III, colocando, no primeiro momento, a seguinte questão correspondente ao ponto 2. do Grupo F do Questionário (Anexo 3) "*O que fazer para melhorar a P.P.III ?*" e, no segundo momento, a questão "*Que mudanças sugeriria que fossem introduzidas para melhorar a P.P.III ?*", correspondente ao ponto 2 do Grupo F do Questionário (Anexo 4). Perante estas questões, os alunos-futuros professores manifestaram opiniões diversas, mas, essencialmente, focalizadas nos diversos aspectos associados à estrutura e organização da Prática Pedagógica.

A leitura do Quadro 54 indica que, entre o primeiro e o segundo momento, aumentou o número de indicadores assinalados no relato dos sujeitos inquiridos, assim como a frequência de unidades significativas, sendo de destacar o decréscimo de valores percentuais em indicadores como *mudar o currículo, maior relação teoria-prática, P.P.III como única cadeira durante o semestre*, enquanto aumentou o valor percentual de referências em indicadores relacionados com o processo de supervisão, como *relacionamento mais autêntico por parte dos professores orientadores* (aumentou de 1,3% para 7,4 %), *mudar o sistema de avaliação* (aumentou de 4,6% para 10,8%), *melhorar o nível de acompanhamento da prática pedagógica* (aumentou de 6,5% para 21%).

**Quadro 54**

Para melhorar a Prática Pedagógica III: Distribuição de frequências e valores percentuais por indicador

Indicadores	1º momento		2º momento	
	fr	%	fr	%
Apoio financeiro da parte da ESE	18	11,7	14	8
P.P.III como única cadeira durante o semestre	24	15,6	16	9,1
Mudar o currículo	25	16,3	15	8,5
Mudar a organização da Prática	16	10,5	9	5,1
Maior duração da prática pedagógica	10	6,5	6	3,4
Mais recursos materiais	13	8,5	9	5,1
Maior relação teoria-prática	18	11,8	11	6,3
Tornar facultativa a P.P.III	-	-	2	1,1
Mudar as reflexões orais	5	3,3	9	5,1
Mudar o sistema de avaliação	7	4,6	19	10,8
Diminuir o peso da nota final	-	-	6	3,4
Melhorar o nível de acomp. da prática pedagógica	10	6,5	37	21
Melhor selecção dos profs. orientadores	5	3,3	4	2,2
Maior formação dos profs. cooperantes	-	-	6	3,4
Relacionam/ mais autêntico dos profs. orientadores	2	1,3	13	7,4

Assim, no primeiro momento, *mudar o currículo* (16,3% ) e *P.P.III como única cadeira durante o semestre* (15,6%) constituíram os indicadores mais referenciados pelos sujeitos inquiridos, situando-se em segundo plano, em termos de maior percentagem de referências, os indicadores *apoio financeiro por parte da ESE* (11,7%) e *maior relação teoria-prática* (11,8%).

No final da Prática Pedagógica III, *melhorar o nível de acompanhamento da Prática Pedagógica* constituiu o indicador mais referenciado (21%), enquanto o indicador *mudar o sistema de avaliação* aparece em segundo lugar, em termos de maior percentagem de referências (10,8%).

Dá as sugestões dos inquiridos sobre a necessidade de *mudar o currículo*:

*"Do meu ponto de vista para melhorar a P.P.III será acabar com as aulas na ESE durante este período e que tenhamos mais cadeiras relacionadas com a prática em vez de cadeiras de grande estudo, deveríamos de ter mais cadeiras de expressões e estas decorrerem com mais tempo."*(M/C 4)

*"Em primeiro lugar deveriam existir cadeiras que ajudassem mais os alunos na sua prática, chegamos à prática pedagógica «às aranhas»."*(P/I 4)

*"(...) ao nível do currículo existe uma grande lacuna, pois, se não bastasse a grande carga horária a que fomos submetidos surgem aulas de carácter científico, algumas sem razão de ser, ou fora do contexto que talvez devessem ser abordadas em semestres anteriores à P.P.III ."*(M/C 10)

*maior relação teoria-prática:*

*"Em primeiro lugar que as disciplinas teóricas nos preparassem para enfrentar uma sala de aula. Porque quando cheguei ao 3º ano não sabia fazer uma planificação porque o meu professor de currículo é contra planificações, o meu professor de matemática também não me ensinou a*

*lidar com material didáctico algo que é muito importante na prática pedagógica ... enfim, como estes exemplos há muitos mais ... às vezes penso porquê tanta teoria se no fundo pouco ou nada ela nos serve?"(P/I 38)*

*"(...) não deveríamos estar numa prática deste nível sem antes termos, por exemplo, aulas em que nos fosse demonstrado como se ensina a ler a crianças do 1º ano."(P/F 10)*

*apoio financeiro por parte da ESE:*

*"Se a nova taxa de frequência (para substituir as propinas) entrar em vigor deveria existir um apoio monetário aos grupos de estagiários contra a entrega de recibos dos gastos efectuados pelo grupo de estágio."(P/I 6)*

*"Um factor muito importante é, na minha opinião, o factor monetário. Penso que deveria haver um subsídio de estágio para compra de material."(P/I 13)*

*e, fundamentalmente, a P.P.III como única cadeira durante o semestre:*

*"No meu ponto de vista apenas uma coisa: acabar com as quatro cadeiras que temos de fazer na ESE, na mesma altura que a P.P.III. É muito doloroso e stressante, acabando por se fazer tudo em cima do joelho."(M/C 16)*

*"(...) sobrecarga de disciplinas que exigem trabalhos e testes. Estes ou melhor os seus responsáveis pouco se importam com a situação de estágio."(P/I 19)*

Para além dos indicadores referenciados, directamente relacionados com a estrutura e organização da Prática Pedagógica III, os alunos-futuros professores referiram-se também a um conjunto de outros aspectos intrinsecamente associados aos

estilos de supervisão e capacidades relacionais dos orientadores da prática pedagógica, conforme se observa nos indicadores, *melhorar o nível de acompanhamento da Prática Pedagógica:*

"(...) o prof. acompanhante fosse digno desta designação e não um visitante e o prof. cooperante fosse mais activo, participativo e justo, não existisse envolvimento pessoal com estagiários pois esse relacionamento acaba por interferir na avaliação, para uns de modo positivo e para outros de modo negativo."(P/I 1)

"Maior espaço temporal para atendimento aos estagiários, afinal nós estamos a aprender e precisamos de ajuda e muitas coisas nós fazemos baseados na nossa experiência como alunos."(P/I 6)

"(...) que nos deixassem ser mais autónomos e se definissem, ou seja, que não houvesse tanta ambiguidade. Porque um quer uma coisa e outro outra?"(P/I 29)

*relacionamento mais autêntico dos professores orientadores:*

"(...) tanto o professor cooperante como o professor acompanhante fossem sempre sinceros connosco, dando-nos a sua opinião e ponto de vista."(P/I 20)

"Os professores do 1º ciclo recebem os estagiários com o «pé atrás», têm demasiados preconceitos relativamente aos alunos que vêm da ESE, o que, por vezes, hostiliza quem está sujeito à pressão da avaliação, por vezes, sentimo-nos mercadoria." (P/F 8)

*melhor selecção dos professores cooperantes e acompanhantes:*

"(..) que houvesse uma selecção bastante criteriosa dos professores orientadores (...) que os professores cooperantes deveriam ser escolhidos a «pente fino», que não aceitassem estagiários única e simplesmente pelo

*dinheiro que recebem, mas que queiram realmente contribuir para a formação de professores, empenhando-se da melhor forma na sua tarefa."*(M/C 11)

e mudar o sistema de avaliação:

*"Avaliar pelo que nós valem (...)"*(M/C 18)

*"Gostaria que os critérios de avaliação do professor acompanhante fossem mais objectivos." (M/C 23)*

*"Deveria ser dado menos peso à nota dada pelo prof. acompanhante e mais à do prof. cooperante, pois é ele que está connosco cada minuto do dia-a-dia (..) às vezes parece que não é o nosso desempenho que interessa mas sim se caímos em graça ou não do prof. acompanhante."(P/F 2)*

## 6. 1º Ciclo, Uma Opção para o Futuro?

O último ponto deste Capítulo corresponde aos resultados obtidos na última questão do Questionário (Anexo 4) relativamente à possibilidade de os alunos-futuros professores, após a conclusão do Curso, equacionarem ou não a possibilidade de optar pelo 1º ciclo do ensino básico, em termos de carreira profissional. Os alunos-futuros professores quando acabam o Curso debatem-se com a dificuldade, generalizada a todos as variantes de ensino, de colocação como professores do 2º ciclo do ensino básico. Na verdade, o espectro do desemprego é generalizável a todos os níveis de ensino, tendo em conta a previsão evolutiva até ao ano 2005, em termos negativos, do número de alunos a frequentar o ensino básico. Face a este cenário, entendeu-se importante questionar os alunos-futuros professores se equacionavam a possibilidade de optarem, no final do Curso, pelo 1º ciclo do ensino básico e quais os motivos justificativos da intenção manifestada.

### Quadro 55

Intenções de opção pelo 1º ciclo do ensino básico: Distribuição de frequências e valores percentuais

	fr	%
Sim	30	38,4
Talvez	38	48,8
Não	10	12,8

Com base nos resultados obtidos (Quadro 55), verifica-se que a maioria dos alunos-futuros professores, após a realização da Prática Pedagógica III, considerou a possibilidade de optar, no futuro, pelo 1º ciclo do ensino básico. Na verdade, parece significativo que cerca de 38,4% dos inquiridos tivesse manifestado a intenção de possivelmente optar no futuro por este nível de ensino, enquanto, a maioria dos futuros professores (48,8%) não colocou de parte a hipótese de, também, optar pelo 1º ciclo do ensino básico. Opinião contrária foi manifestada por cerca de 12,8% dos

inquiridos, que nem sequer equacionaram a possibilidade de optar pelo 1º ciclo do ensino básico.

**Quadro 56**  
Distribuição de frequências por indicador relativamente  
à possibilidade de opção pelo 1º ciclo

<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>
Preferência pelo 1º ciclo	26
Gratificante estagiar no 1º ciclo	12
Maior relação professor/aluno	8
Por ter habilitação própria para este nível de ensino	3
Como 2ª opção	2

Entre os vários motivos apresentados pelos futuros professores que justificam a intenção de equacionar a opção pelo 1º ciclo do ensino básico destacam-se como indicadores mais referenciados (Quadro 56), a *preferência pelo 1º ciclo*:

*"Porque é uma opção em que já tinha pensado mesmo antes da P.P.III e agora que cheguei ao final essa opção tornou-se mais aliciante. Gostei muito de trabalhar com miúdos mais pequenos e se possível gostaria de continuar a fazê-lo."*(M/C 19)

*"Porque aquilo que mais quis foi ser professora do 1º ciclo (...) eu gosto muito de crianças."*(P/F 18)

*"Porque quando vim para este curso era o que pretendia mas visto que na altura o curso de formação de professores do 1º ciclo não existia tive*

*de optar por este mas tendo sempre o desejo de escolher o 1º ciclo. Contudo quando finalizar o curso e estiver de cabeça mais fria, possivelmente, é isso que escolherei porque foi sempre o que quis."*(M/C 15)

e o significado atribuído às diversas experiências realizadas no âmbito da Prática Pedagógica que levou alguns futuros professores a sentirem *gratificante estagiar no 1º ciclo*:

*"Porque esta experiência foi muito gratificante. Mudei a minha opinião em relação ao 1º ciclo e penso que a docência neste ciclo é mais estimulante e dá muito mais prazer visto que acompanhamos a evolução e desenvolvimento das crianças ao longo de 4 anos."*(P/I 15)

*"Porque gostei muito das experiências que tive na P.P.II e na P.P.III. Achei interessante os contactos que tive nessas escolas e penso que poderei adaptar-me às necessidades dos alunos no futuro."*(P/F 9)

Com menor número de referências, mas igualmente significativo é o sentimento manifestado pelos alunos-futuros professores relativamente à experiência proporcionada pela *relação professor/aluno*. Por sua vez, a realização da Prática Pedagógica III permite ainda que a opção pelo 1º ciclo do ensino básico constitua para alguns dos sujeitos uma 2ª opção e uma oportunidade conferida pelo facto de *terem habilitação para este nível de ensino*.

No que diz respeito aos motivos apresentados pela maioria dos inquiridos para justificar porque admitiram a possibilidade de **talvez** optarem pelo 1º ciclo, o destaque vai para os seguintes indicadores (Quadro 57), *se tiver dificuldades de colocação no 2º ciclo*,

*"Porque as saídas profissionais a nível do 2º ciclo são limitadas. Cada vez mais se ouve dizer que ninguém fica colocado. Então o 1º ciclo é uma hipótese para quem não fica colocado, o que é bastante positivo para quem já fez a Prática Pedagógica."*(P/F 10)

*"Para mim é uma possibilidade. Há rumores de que o mercado de trabalho está em crise e então para ficar sem emprego é melhor ir leccionar no 1º ciclo. Se não tiver oportunidade de leccionar no 2º ciclo irei para o 1º ciclo mas tentando ser profissional ."(P/I 28)*

*"Caso não seja possível ficar colocado no 2º ciclo. Mas de livre e espontânea vontade não o farei, pois a minha decepção final provocou-me alergias a escolas primárias (...)"(M/C 15)*

*importante o relacionamento com as crianças:*

*"Na minha opinião também ficaria satisfeita se ficasse colocada no 1º ciclo, uma vez que adorei a experiência de me relacionar com as crianças na prática pedagógica." (P/F 16)*

*fase etária muito importante:*

*"Porque depois desta breve experiência descobri o gosto pelo ensino no 1º ciclo. Esta faixa etária, ao contrário do que eu pensava é muito especial, tem uma maneira muito própria e original de ser."(P/I 29)*

*experiência significativa:*

*"(...) gostei imenso de trabalhar no 1º ciclo e teria gostado ainda mais se tivesse tido uma professora cooperante acessível. Realmente foi uma experiência ótima mas o que me deixou menos satisfeita foi o facto de na maioria das vezes ter visto na sala injustiças praticadas pela profª cooperante aos alunos e não poder fazer nada (...)"(M/C 16)*

*depende das práticas no 2º ciclo:*

"(...) ainda não me decidi porque gostaria primeiro de experimentar o ensino no 2º ciclo para depois poder comparar e optar por aquele que mais me satisfaça como professora." (M/C 1)

### Quadro 57

#### Motivos porque talvez equacionem a opção pelo 1º ciclo

<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>
Se tiver dificuldade de colocação no 2º ciclo	18
Importante o relacionamento com as crianças	12
Fase etária muito importante	11
Experiência muito significativa	10
Depende das práticas no 2º ciclo	9
Descobriu o gosto pelo 1º ciclo	5
Não gostou da P.P.III	2
Profissão de grande responsabilidade	2

Em relação à minoria dos sujeitos que **não** equacionaram a possibilidade de opção pelo 1º ciclo do ensino básico, tal intenção deveu-se, fundamentalmente, à *preferência pelo 2º ciclo*, como se observa nos seguintes testemunhos:

*"Primeiro que tudo se me inscrevi num curso de Português/Inglês é porque quero ensinar estas opções se não ter-me-ia inscrito num curso de professora primária e em segundo lugar porque não gostei muito da*

*experiência, acho errado que estas situações aconteçam obrigando-nos a fazer o que nós não pretendemos."(P/I 12)*

*"Porque não me diz nada, infelizmente não tenho o que se chama jeito para as crianças e nunca farei uma opção livre e consciente pelo 1º ciclo. A P.P.III apesar de me ter ensinado algumas coisas foi uma experiência traumatizante para mim. Por tudo isto não penso optar pelo 1º ciclo."(P/I 31)*

#### **Quadro 58**

Distribuição de frequências por indicador relativamente  
à não opção pelo 1º ciclo

<b>Indicadores</b>	<b>fr</b>
Preferência pelo 2º ciclo	12
Não gostou da P.P.III	4
Muito trabalhoso ser prof. no 1º ciclo	3



## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 1. Considerações Gerais

De acordo com os objectivos enunciados no Capítulo I e apoiado no quadro teórico delineado no Capítulo II, pretende analisar-se, neste Capítulo, o significado dos resultados obtidos, conferindo particular atenção à diversidade de aspectos positivos e negativos mais evidenciados pelos alunos-futuros professores, relativamente às representações construídas sobre a Prática Pedagógica III. A natureza das vivências dos alunos-futuros professores em situação de prática pedagógica, como refere Damião (1996), parece estar dependente das representações que se estruturam em torno dessas vivências, representações que possuem um carácter dinâmico mas que nem sempre são coerentes entre si e que podem evoluir no sentido positivo ou no sentido negativo

Perante um conjunto de questões relacionadas com o significado e valor atribuído pelos alunos-futuros professores à Prática Pedagógica III, os dados obtidos reflectem, na sua maioria, aspectos associados à sua estrutura e organização, desempenhando esses aspectos um papel importante na forma como foram emitidos juízos de valor sobre a funcionalidade e impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-futuros professores. No contexto da Prática Pedagógica, os alunos-futuros professores têm objectivos que são comuns mas também têm propósitos e aspirações que diferem de pessoa para pessoa; daí que cada um funcione como um sistema organizado em permanente evolução, que para se auto-realizar necessita efectuar uma certa integração (Heath, 1969 cit. por Ralha-Simões, 1995). A auto-realização ao depender da natureza do indivíduo e da sua capacidade de integração, depende, também, de certas condições básicas no ambiente em que se concretiza, pois, se as circunstâncias externas estabelecem ameaças e imposições ao indivíduo, a prioridade de defender a sua integridade leva-o, por vezes, a negar a experiência (Rogers, 1973).

A análise e interpretação dos resultados obtidos veio demonstrar que a qualidade das experiências que foram proporcionadas, o contexto em que ocorreram e o grau de consciência e significado pessoal com que as vivenciaram fez com que a maioria dos alunos-futuros professores tivessem encarado este processo formativo com satisfação, conforme se comprova pelo número de inquiridos (74,3%) que manifestaram esse sentimento no final da Prática Pedagógica III, dos quais 24,3% manifestaram-se muito satisfeitos.

É de assinalar que, no início da Prática Pedagógica, entre o número de alunos-futuros professores (92,2%) que manifestavam sentimentos de satisfação, cerca de uma terça parte (31,1%) manifestava-se muito satisfeita. Com o decorrer do processo formativo, verificou-se que há sentimentos de muita satisfação que passam a sentimentos de relativa satisfação, sentimentos de relativa satisfação que passam a sentimentos de relativa insatisfação e a sentimentos de muita insatisfação e, finalmente, sentimentos de relativa insatisfação que passam a sentimentos de muita insatisfação, como se pode observar através da leitura do Quadro 37 que revela uma diminuição dos valores percentuais nos graus de satisfação e um aumento nos valores percentuais nos graus de insatisfação. Esta mudança de representações, traduzida nos resultados observados, pode ser interpretada no sentido de que, com o decorrer da Prática Pedagógica III, os alunos-futuros professores vivenciaram situações que identificaram como aspectos menos positivos/mais negativos que influíram na formação de imagens negativas.

## **2. Representações sobre o Significado da Prática Pedagógica III**

Os resultados obtidos a partir das opiniões dos alunos-futuros professores sobre o significado da Prática Pedagógica III revelam, para a maioria dos inquiridos (92,2%), um reconhecimento de que a "*Prática Pedagógica III é indispensável num curso de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico*", dado que, na opinião dos alunos-futuros professores (97,7%, no primeiro momento e 93,5% no segundo momento), "*A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na prática pedagógica do 2º ciclo*" e, porque, segundo os inquiridos (93,3% no primeiro momento e 89,7% no final da Prática), "*A P.P.III constitui uma boa preparação para a vida futura*", conforme leitura dos Quadros 19 e 20. Na mesma linha, os inquiridos (92,3%), no final do processo formativo, consideraram que a "*Prática Pedagógica III*

*é muito importante porque permite no final do curso a opção final em termos de futuro profissional". É de assinalar que estes indicadores, anteriormente referidos, numa escala de um (mínimo) a quatro (máximo), apresentam valores acima do três o que parece mostrar a influência que a Prática Pedagógica III exerceu nos alunos-futuros professores no modo como interpretaram esta etapa da formação, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, não surpreende a proximidade de associação ( $r=0,5$   $p=0,01$ ) observada entre as afirmações "A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na prática pedagógica no 2º ciclo" e "A prática no 1º ciclo é uma boa preparação para a vida futura".*

É neste contexto que a Prática Pedagógica III é considerada por alguns dos alunos-futuros professores *essencial na formação,*

*"Para mim a P.P.III é essencial para nós como futuros professores que somos, na medida em que nos proporciona a oportunidade de sabermos o que é ser-se professor e tudo aquilo que implica." (P/I 23)*

dado que este processo formativo pode constituir, como refere Alarcão (1997): "(...) *uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas (...)*" (p:13)

Nesse sentido, os resultados obtidos sobre o significado da Prática Pedagógica III apontam, fundamentalmente, para aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional, sendo de salientar que a área das representações positivas é largamente superior à área das representações negativas, em ambos os momentos, apesar de, no final da Prática Pedagógica III, se verificarem algumas mudanças de opinião traduzidas, por um lado, no decréscimo da frequência de unidades significativas em indicadores como *experiência importante para o futuro, visão da futura profissão*, e por outro lado, no aumento de frequência de unidades significativas em indicadores como *experiência gratificante, experiência decepcionante, experiência pouco gratificante* (Quadro 7).

Oléron (1981, cit. por Ralha-Simões, 1995), refere que a formação de representações, resultantes dos significados construídos na interacção social, apresentam um carácter único e pessoal que vai relativizar a resistência à mudança, uma vez que não são adquiridas de modo definitivo e podem ir sendo colocadas em causa face à evolução das convicções de cada indivíduo. Quando falamos da dimensão

pessoal e profissional referimo-nos a um conceito que abarca duas vertentes o pessoal e o profissional que devem, segundo Oliveira (1997), ser entendidas como um todo integrante, com implicações mútuas, na medida em que as transformações no campo profissional não se podem dissociar das verificadas a nível pessoal.

Sem pretender generalizar os resultados encontrados neste Estudo, eles sugerem que a Prática Pedagógica III assumiu um certo significado para os alunos-futuros professores como etapa no processo de formação, na medida em que representou um terreno de experiências e um meio de desenvolvimento de capacidades no confronto com o *conhecimento da realidade educativa*,

*"Para mim a P.P. III foi uma experiência muito positiva porque me mostrou e alertou para o conhecimento de uma realidade educativa que eu não conhecia e desta forma preparou-me para a minha futura profissão." (P/I 15)*

o que parece evidenciar a existência de representações significativas e positivas relacionadas com o contexto da sala de aula, organização do processo ensino/aprendizagem, contacto com os alunos.

A Prática Pedagógica quando centrada na análise sobre o processo ensino-aprendizagem e orientada num clima afectivo-relacional positivo entre os intervenientes, sob a supervisão de orientadores competentes representa uma poderosa estratégia de formação (Hogan, 1983; Alarcão e Tavares, 1987; Handal e Lauvas, 1987). Tais evidências podem ser interpretadas no sentido de que o item 6 "O contacto com a realidade educativa", ao apresentar o valor médio mais elevado ( $M=3,7$ ), em ambos os momentos, foi considerado pela maioria dos inquiridos (67,7% no primeiro momento e 65,3% no segundo momento) como um aspecto muito positivo da Prática Pedagógica III (Quadros 24 e 27).

Ao interpretar os resultados obtidos relativamente aos sentimentos de satisfação manifestados (Quadros 41 e 45), verifica-se que, no final da Prática Pedagógica III, o *conhecimento da realidade educativa* constituiu o indicador, categorizado na dimensão educativa, mais referenciado como responsável pelos sentimentos de muita satisfação, e o segundo indicador mais assinalado em termos de sentimentos de relativa satisfação. Com efeito, a análise dos Quadros apresentados no Capítulo IV, permite observar o significado que a *Intervenção no processo ensino*

/aprendizagem assumiu para os alunos-futuros professores, de acordo com a forma como interpretaram a Prática Pedagógica III. Nesse sentido, o valor atribuído aos diferentes parâmetros, relacionados com a gestão e dinamização do processo educativo, corresponde a um valor médio acima do nível três, em ambos os momentos do Estudo, com os valores do Desvio Padrão a situarem-se num grau de *moderada/alta concordância*, excepto os aspectos relativos ao *Relacionamento* que, no segundo momento, registam valores de *moderada/baixa concordância*.

Por último, tomando a dimensão menos valorizada em termos do significado que a natureza da Prática Pedagógica III assumiu para os alunos-futuros professores, a dimensão institucional, merece referência que, face aos resultados registados no item I "*A P.P.III é indispensável num curso de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico*" (M=3,44 DP=0,64 no primeiro momento e M=3,32 DP=0,69 no segundo momento), alguns inquiridos (34,4% no primeiro momento e 32% no segundo momento), contradizendo-se com o anteriormente afirmado, referiram que concordavam com a afirmação "*Como alunos de uma das variantes era dispensável a realização da Prática Pedagógica III em escolas do 1º ciclo do ensino básico*" que registou, em ambos os momentos, o valor médio mais baixo e um grau de *baixa concordância* entre as opiniões dos inquiridos (Quadros 18, 19, 20 e 21).

## **2. 1. Aspectos Positivos mais evidenciados pelos Alunos-Futuros Professores**

Emerge deste Estudo que a Prática Pedagógica III constituiu um processo de construção de aprendizagens que ocorreu ao longo do semestre e cujos componentes, os sujeitos, as tarefas, os métodos, as estratégias, inteiramente implicadas entre si (Tavares, 1997), contribuíram para a construção de imagens positivas na maioria dos alunos-futuros professores (74,3%) que encararam com satisfação a realização desta experiência formativa.

O curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico, face às características dos planos curriculares, confere qualificação ao aluno-futuro professor para assumir a docência no 1º ou no 2º ciclo do ensino básico. Esta polivalência tem como vantagem possibilitar ao futuro professor mais tempo de amadurecimento vocacional relativamente à opção futura, cujas exigências psíquicas e sociais aconselham a que não seja feita em idade muito jovem (Campos, 1995). Deste modo, parece significativo o impacto verificado entre estes alunos-futuros professores

que revelaram satisfação pela realização da Prática Pedagógica III, uma vez que, em termos de futuro profissional, 38,4% manifestou intenção de optar pelo 1º ciclo do ensino básico, enquanto 48,8% referiu que a opção por este nível de ensino é uma possibilidade que **talvez** surja nos seus horizontes profissionais.

Como se depreende da leitura dos Quadros apresentados no capítulo anterior são variados os aspectos responsáveis pelos sentimentos de satisfação manifestados pelos sujeitos inquiridos, sendo de assinalar que a dimensão educativa registou o maior valor percentual, em termos de frequência de unidades significativas, observadas nas respostas às questões por completar, "*O que eu mais gosto na P.P.III é...*" (74,8%), "*O que eu mais gostei na P.P.III foi...*" (67,2%), enquanto a dimensão pessoal e profissional apresentou o maior valor percentual, em termos de frequência de unidades significativas, no que respeitou às questões por completar "*Na P.P.III o mais importante tem sido...*" (47,7%), "*Na P.P.III o mais importante foi...*" (51,9%).

Analisando as representações dos inquiridos, no início e no final da Prática Pedagógica III, constata-se que este contexto de formação impôs algum desinteresse, desânimo e desinvestimento como se observa na alteração de sentimentos (Quadro 37), traduzida no decréscimo percentual do grau de satisfação, tendo em conta que diminuiu de 31,1% para 24,3% o número de alunos-futuros professores muito satisfeitos, e de 61,1% para 50% o número dos que se manifestaram relativamente satisfeitos.

No final da Prática Pedagógica III, apesar de uma posição menos favorável, relativamente ao início, esta deixou sentimentos de satisfação face a um conjunto de indicadores que reflectiram uma extensa área de imagens positivas, principalmente, nos resultados obtidos nos aspectos relacionados com a dimensão pessoal e profissional e com a dimensão educativa.

### **2.1.1. Dimensão Pessoal e Profissional**

Relativamente aos aspectos categorizados na dimensão pessoal e profissional, a *aprendizagem para o futuro* e *desenvolver capacidades* constituíram indicadores muito referenciados pelos inquiridos, considerados responsáveis pelos sentimentos de satisfação manifestados. Por sua vez, é de destacar que a maioria dos inquiridos defendeu que, "*Aprender com os próprios erros*" (diminuiu de 67,7% para 66,6%), "*Abertura crítica a novas ideias*" (aumentou de 55,5% para 56,4 %), "*Testar as*

*próprias capacidades"* (53,3% e 52,5%) constituíram aspectos muito positivos (Quadros 25 e 28) em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os alunos-futuros professores consideram que ter um bom desempenho na prática pedagógica não é, não errar nunca, pois, como refere Gonçalves (1986) é perfeitamente irrealista não cometer erros, o mais importante na prática pedagógica é reconhecer os erros, é reflecti-los e aprender com os próprios erros. Na acção educativa o imprevisto é uma constante, pelo que, é fundamental o aluno-futuro professor desenvolver atitudes de cariz reflexivo que permitam aprender com os erros e resolver as situações imprevistas (Damião, 1997). Conforme leitura do Quadro 24, observa-se que os valores médios mais elevados foram assinalados, em ambos os momentos, no item 8 "*Aprender com os próprios erros*" e no item 7 "*A capacidade de resolução de situações imprevistas*" que registaram um grau de *moderada/alta concordância* ao nível do Desvio-Padrão.

Por sua vez, o item 7 e o item 11 "*Abertura crítica a novas ideias*" ( $r=0,56$   $p=0,01$ ), no primeiro momento, o item 9 "*A tomada de decisões*" e o item 10 "*Desenvolvimento de atitudes de autonomia*" ( $r=0,74$   $p=0,01$ ), no segundo momento, constituíram os aspectos que reuniram nos dois níveis mais elevados de positividade a quase totalidade de respostas. Estes resultados são indiciadores de que, no âmbito da sua intervenção pedagógica, os alunos-futuros professores face a problemas para cuja solução se torna necessário aplicar saberes de ordem técnica e teórica, na maioria das vezes, põem à prova as suas competências pessoais para resolver as situações complexas com que se confrontam. Deste modo, a formação dos alunos-futuros professores deve ser vista como um processo de mudança e de descoberta pessoal em que assume particular valor o aumento da autonomia, conhecimentos adequados da realidade, a melhoria das competências e a abertura à experiência (Wendt, 1993 cit. por Matos, 1990).

A maioria dos inquiridos (85,4% no primeiro momento e 83,2% no segundo momento) concordou que "*A P.P.III visa não tanto a prática no 1º ciclo, mas sobretudo a pessoa do aluno como futuro professor*", sendo de referir que, no final, quase 30% dos sujeitos inquiridos concordaram totalmente com esta afirmação, o que parece indicar que a Prática Pedagógica III constituiu, de facto, um meio de desenvolvimento de capacidades e hábitos através do confronto com o conhecimento da realidade educativa (Ecke, 1981; Flach, 1986 cit. por Matos, 1990). É no início da formação que o indivíduo toma consciência da complexidade da função profissional

bem como dos factores de auto-conhecimento sobre o próprio desempenho da função docente (Casse-Franco, 1988 cit. por Ralha-Simões, 1995). As representações que o aluno-futuro professor constrói enquanto pessoa e enquanto professor parece influenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Oliveira, 1997). Neste sentido vários alunos-futuros professores associaram a vivência deste processo formativo ao seu enriquecimento humano como se depreende dos seguintes extractos,

*"Para mim a P.P.III foi um espaço de maturidade e de descoberta das minhas capacidades (...)" (P/I13)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeita com a P.P.III porque vivi experiências pelas quais nunca tinha passado, senti emoções que nunca tinha tido e desenvolvi a minha maneira de ser e pensar (...)" (P/I 25)*

Em situação de prática pedagógica, os jovens alunos-futuros professores, na sua maioria, vivem momentos de descoberta e de entusiasmo que se reporta à experimentação (Huberman, 1992 cit. por Damião, 1997), em que a satisfação pessoal ocorre quando sentem que são eles que estão a fazer com que as coisas aconteçam, pois, ao controlarem o seu próprio trabalho vão contribuir para a sua realização pessoal e profissional (Nias, 1988).

Ao analisar as diferentes variáveis que interferiram na construção de imagens positivas, não deve ser ignorado o valor atribuído ao parâmetro "*Relacionamento com o grupo de estágio*" (Quadros 30 e 35) que, ao apresentar, no primeiro momento, o valor médio mais elevado ( $M=3,74$ ) e um grau de *moderada/alta concordância* ( $DP=0,51$ ), registou no valor máximo da escala (4) a maioria das respostas (77,7% no primeiro momento e 69,2% no segundo momento). Assim, nalguns casos, as imagens positivas parecem ter sido fortemente influenciadas pela relação estabelecida ao nível do grupo de estágio, como refere um aluno-futuro professor:

*"Na P.P.III o mais importante foi a forma quase perfeita como funcionou o grupo de estágio." (M/C 7)*

na medida em que a limitação dos recursos disponíveis leva o aluno-futuro professor a considerar o poder do grupo como fonte de apoio e inspiração. Esta interacção entre o grupo de estágio e os recursos é observável a partir da leitura do Quadro 34 onde se verifica que o valor de *t* mais elevado registado, no início da Prática Pedagógica, na interacção entre parâmetros, foi observado entre o item 1.2 "*Relacionamento com o grupo de estágio*" e o item 2.8 "*Gestão de recursos*" ( $t=6,27$   $p=0,0$ ).

Deste modo, a leitura dos Quadros 14 e 34, indica que a frequência de unidades significativas registadas no indicador *relação com o grupo de estágio*, faz surgir com evidência que o grau de satisfação revelado dependeu, também, da forma de funcionamento do grupo de estágio. Na verdade, quando iniciam a Prática Pedagógica os alunos-futuros professores estão conscientes de que a sua integração na escola do 1º ciclo é de um certo isolamento, pelo que o grupo de estágio, composto por colegas da instituição superior de formação que, em princípio, já se conhecem, funciona como um grupo coeso para enfrentar um contexto desconhecido.

O conceito de grupo implica a ideia de cooperação e está no centro da actividade de prática pedagógica desenvolvida pelo aluno-futuro professor. O trabalho de grupo encoraja o desenvolvimento individual, faz com que se aprenda com o outro, e é necessário, sobretudo, quando a resolução de problemas exige uma grande variedade de competências e informações (Ainscow, 1995). O trabalho de grupo, ao estimular as relações interpessoais (Fernandes, 1990 b)), parece contribuir para a criação de um clima de trabalho que, segundo Lewin (cit. por Brunet, 1993), pode ser concebido como um campo de motivação e de satisfação face ao grau de implicação nas tarefas, ao apoio recebido, ao tipo de relações interpessoais estabelecidas.

Por último, a análise das imagens positivas reflectidas a partir dos indicadores categorizados na dimensão pessoal e profissional permite, ainda, ponderar o valor atribuído à *reflexão sobre a acção*, atendendo à forma como a maioria dos inquiridos (65 % no primeiro momento e 53,8%, no segundo momento) concordou totalmente com a afirmação "*A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão*" (Quadros 19 e 20), que registou, em ambos os momentos, o valor médio mais elevado ( $M=3,64$  no primeiro momento e  $M=3,52$  no segundo momento) e o grau de *moderada/alta concordância* ( $DP=0,53$  no primeiro momento e  $DP=0,55$  no segundo momento) (Quadro 18).

Relativamente às interacções estatisticamente mais significativas registadas entre as afirmações sobre a Prática Pedagógica III, verifica-se, pela leitura do Quadro

23, que, no primeiro momento, o valor de  $t$  mais elevado foi observado entre o item 8 "*A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão*" e o item 9 "*A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática*" ( $t=12,95$   $p=0,0$ ) enquanto, no segundo momento, o valor de  $t$  mais elevado foi registado na interacção entre o item 8 e o item 7 "*A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática*" ( $t=10,57$   $p=0,0$ ).

A análise destes resultados conduz à ideia de que o aluno-futuro professor no contacto com a realidade educativa sente-se confuso pelo *choque da prática* (Meinberg, 1984 cit. por Bento, 1990), já que não corresponde aos esquemas idealmente construídos durante a formação teórica. Assim, se o aluno-futuro professor não for acompanhado no sentido de aprender a aprender, através da análise da sua acção e do seu próprio funcionamento pessoal e profissional, a prática pedagógica pode tornar-se uma experiência deseducativa (Erdman, 1983; Oliveira, 1992). Deste modo, o aluno-futuro professor precisa sentir-se apoiado e encorajado para que, como refere Esteve (1991), as tensões iniciais diminuam e o indivíduo em formação adquira tacto, destreza, habilidade e capacidade de reflexão na acção e sobre a acção. Para tal, é determinante o relacionamento entre o professor acompanhante e o aluno-futuro professor para que o desenvolvimento do ciclo de supervisão permita identificar princípios de acção gerados no quotidiano das observações que objectivem o que vai ser ou não avaliado. É neste sentido que surgem nas obras de Schön noções como reflexão sobre a acção que, ao atribuir significados à experiência, evitam significações e equívocos que podem conduzir a convicções deseducativas.

Conforme leitura dos Quadros 25 e 28, observa-se que os alunos-futuros professores atribuíram muita importância a este aspecto "*Reflexão realizada logo a seguir à acção, com o professor cooperante*" que reuniu nos dois níveis de positividade (muito positivo e positivo) a esmagadora maioria das respostas (90% no primeiro momento e 84,6%, no segundo momento). Relativamente a este indicador *reflexão sobre a acção*, pode observar-se, ainda, as referências surgidas nos dados obtidos sobre as respostas às questões relacionadas com os aspectos considerados mais importantes na Prática Pedagógica III (Quadro 12). Estes resultados fornecem indicações para a compreensão da importância da reflexão sobre a acção, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-futuros professores, na medida

em que permite uma percepção mais rigorosa da acção educativa. A este propósito refere um dos sujeitos inquiridos:

*"Na P.P.III o mais importante foi podermos reflectir em relação à nossa própria acção, à nossa experiência prática como professores." (M/C 1)*

Assim, o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno-futuro professor passa pela capacidade de reflexão sobre a acção (Schön, 1992), através de uma tarefa metacognitiva de questionamento dos processos de compreensão do real e das formas como interagiu no contexto da Prática Pedagógica III, incidindo não só nos conhecimentos e técnicas que aprendeu mas nas práticas que viveu (Rosales, 1990).

### **2.1.2. Dimensão Educativa**

A relação educativa nasce, acontece, fundamentalmente na acção educativa ou pedagógica (Tavares e Alarcão, 1990). A dimensão educativa é um universo onde cada um dos alunos-futuros professores percebe a relação educativa e se percebe, de uma maneira própria, segundo as suas próprias representações, dentro de estruturas de comunicação específicas (Pinho, 1993). Nas imagens positivas reflectidas a partir de indicadores assinalados na dimensão educativa, a *relação com as crianças* constituiu o indicador que, em situação de grande destaque, reuniu a maior frequência de unidades significativas, particularmente no que concerne aos resultados obtidos nas questões abertas " *O que eu mais gosto na P.P.III...*", " *O que eu mais gostei na P.P.III...*", " *Na P.P.III o mais importante tem sido...*", " *Na P.P.III o mais importante foi...*".

Por sua vez, os resultados obtidos nas questões fechadas permitiram verificar que o parâmetro "*Relacionamento com as crianças*" que, ao reunir no ponto máximo da escala (4) a maioria das respostas dos inquiridos (aumentou de 70% para 80,7%, entre o início e o final da Prática Pedagógica), registou, no segundo momento, o valor médio mais elevado (M=3,80) e um grau de *alta* concordância entre as opiniões dos sujeitos inquiridos (DP=0,38). Ao observar os Quadros 41 e 45 constata-se que *relação com as crianças*, ao constituir o principal indicador responsável pelos sentimentos de muita e de relativa satisfação manifestados pelos alunos-futuros professores, parece ser uma das principais razões porque alguns dos sujeitos

equacionaram a possibilidade de optar pelo 1º ciclo do ensino básico, em termos de futuro profissional, como se constata a partir das seguintes opiniões:

*"Equaciono a possibilidade de vir a optar pelo 1º ciclo do E.B. porque gostei muito de trabalhar com crianças mais pequenas e, se possível, gostaria de continuar a fazê-lo (...)" (M/C 19)*

*"Equaciono a possibilidade de vir a optar pelo 1º ciclo do ensino básico porque gosto de trabalhar com as crianças e é um trabalho que se torna muito gratificante quando nós nos conseguimos aproximar delas de modo a completar aquilo que lhes falta em casa, em termos de carinho, atenção e compreensão. Com a prática no 1º ciclo senti que sou capaz de gerir uma turma e de me relacionar bem com ela, por isso vou voltar." (P/I 4)*

Estes resultados indicam que a preocupação pessoal com as crianças constitui uma característica destes jovens futuros professores, surgindo em certos casos uma identificação com as crianças, através da procura de um contacto próximo, como se o aluno-futuro professor fosse um irmão mais velho (Huberman e Schapira, 1985 it. por Damião 1997). As interacções que se produzem entre aluno-futuro professor e as crianças, na sala de aula, reúnem características que Doyle (1977) denominou de multidimensionais, no sentido em que há crianças muito diferentes, com diferentes capacidades, diferentes histórias de vida e diferentes formas de estar que levam o aluno-futuro professor a sintonizar-se emocional e afectivamente com as diferentes maneiras de ser das crianças.

Relativamente à possibilidade de opção pelo 1º ciclo, em termos de futuro profissional, Fuller e Brown (1975 cit. por Simões, 1996), referem que existe uma auto-selecção nos jovens futuros professores, verificando-se que tendem a optar pelo tipo de ensino cujo perfil é mais congruente com o seu. No caso do 1º ciclo do ensino básico, os autores defendem que os professores são, de um modo geral, mais calorosos, optimistas e têm uma atitude mais marcada de apoio aos alunos. Esta auto-selecção denota um conhecimento acerca de si próprio que norteia a escolha do futuro professor por uma via profissional em que perspectiva maiores êxitos profissionais (Simões, 1996).

Deste modo, os factores preponderantes na construção de imagens positivas parecem estar relacionadas, principalmente, com o *contacto com a realidade educativa* e com o *relacionamento com as crianças*. No entanto, aquando do início da Prática Pedagógica III, o aluno-futuro professor apercebe-se que para ter êxito na relação com os alunos, não basta unicamente interagir com eles, necessita organizar o processo ensino/aprendizagem de forma a suscitar o interesse e a motivação dos alunos na sala de aula.

Como se depreende da leitura dos resultados obtidos, para o aluno-futuro professor a percepção dos aspectos mais significativos da interacção com os alunos passa pelo *conhecimento da realidade educativa*, pelo *relacionamento com as crianças* e pela *intervenção no processo ensino/aprendizagem*, três dos principais indicadores responsáveis pelos sentimentos de agrado e satisfação manifestados pelos inquiridos. No caso destes indicadores constata-se, entre o início e o final da Prática Pedagógica III, alterações de sentido inverso, ao nível da frequência de unidades significativas. Assim, enquanto os indicadores *processo ensino/aprendizagem* e *relação com as crianças* apresentam um decréscimo no número de referências, o indicador *contacto com a realidade educativa* regista um aumento na frequência de unidades significativas (Quadros 13 e 41), certamente por os alunos-futuros professores perceberem que, no contexto da Prática Pedagógica III, o sucesso no desempenho não é entendido apenas em termos das aprendizagens dos alunos na sala de aula, mas sim, numa perspectiva de desenvolvimento assente numa estrutura onde se inscreve um conjunto de factores integrados num sistema bastante complexo que é a realidade educativa (Tavares e Alarcão, 1992).

De facto, não surpreende a importância atribuída a estes indicadores já que neles se inserem os parâmetros considerados essenciais no desempenho dos alunos-futuros professores, tais como, "*Relacionamento com os alunos*", "*Relacionamento com o grupo de estágio*", "*Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades*" e "*Motivação dos alunos*" que registaram, em ambos os momentos, valores médios acima do **três e meio** e reuniram no ponto máximo da escala (**4**) a maioria das respostas (acima dos 50%). De entre estes parâmetros, o destaque vai para "*Reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades*" que registou o número mais elevado de respostas no ponto **quatro** da escala (68,8%), no segundo momento, o valor médio mais elevado, entre ambos os momentos, (M=3,64 no

primeiro momento e  $M=3,61$  no segundo momento) e um grau de *moderada/alta concordância* (Quadros 32 e 36).

Na verdade, os alunos-futuros professores, mesmo os que manifestam sentimentos de satisfação pela Prática Pedagógica III, não são capazes, em absoluto, de impedir o erro em todas as situações decorrentes da prática pedagógica, pelo que, revelam-se conscientes da importância que assume para o seu próprio desempenho a capacidade de cariz reflexivo que lhes permita reformular o trabalho para evitar erros futuros, pois parece fundamental que o aluno-futuro professor aprenda a aprender a ensinar (Damião, 1997). Segundo Pacheco (1995 b)), aprender a ensinar significa percorrer um percurso de sobrevivência em que não se afastem muito dos alunos com que trabalham. No âmbito do processo de prática pedagógica os alunos-futuros professores, face a situações mais complexas que ocorrem no contexto da sua intervenção educativa, confrontam-se com problemas que exigem, na maioria das vezes, competências pessoais, pois, como refere Yinger (1986, cit. por Martins, 1991) "*o êxito do professor depende da sua habilidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos*" (p.564)

Por outro lado, na linha de um bom desempenho na prática pedagógica, garantido pela participação dos alunos na sala de aula, *a motivação dos alunos* parece constituir um factor determinante, pois, os alunos-futuros professores que conseguem estruturar as actividades de aprendizagem de modo a motivar os alunos, habilitam-se a ter mais êxito no seu desempenho (Arends, 1995); daí o valor atribuído a este parâmetro, já que construir contextos de aprendizagem motivadores parece constituir um processo difícil e complexo que é conseguido, muitas vezes, através de tentativa e erro.

Em relação aos outros parâmetros relativos à *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem* não deixa de ser curioso que, no primeiro momento, "*Resolução de problemas*", "*Adequação de estratégias*", "*Comunicação verbal*" constituíram os aspectos que registaram valores médios mais elevados, enquanto a "*Comunicação não verbal*", a "*Gestão de recursos*", a "*Avaliação dos alunos*", constituíram os aspectos menos valorizados pelos futuros professores. No segundo momento, a "*Comunicação verbal*", a "*Adequação de estratégias*", a "*Planificação de actividades*", registaram os valores médios mais elevados, enquanto a "*Avaliação dos alunos*" e a "*Gestão de recursos*" mantiveram os valores médios mais baixos (Quadros 32 e 36).

Face aos resultados obtidos, considera-se que, tendo em conta as características contextuais da Prática Pedagógica III, no âmbito da dimensão educativa/lectiva, não parece possível falar de aprender a ensinar sem a verdadeira aquisição e construção de conhecimentos pela via da resolução de problemas (Tavares, 1992). No dizer do autor, após diversas investigações realizadas sobre o processo ensino/aprendizagem, como um processo de resolução de problemas, começa a enfatizar-se a aprendizagem como uma verdadeira construção de saberes e de personalidade, num sentido mais activo em que todos os ingredientes do processo são entendidos de um modo articulado. É na articulação entre os princípios gerais do processo ensino/aprendizagem e os princípios específicos inerentes à situação concreta da sala de aula, tendo em conta o tipo de aprendizagem a desenvolver, a definição dos objectivos, as estratégias a utilizar para motivar os alunos e a avaliação a realizar, que reside a arte de ensinar (Alarcão e Tavares, 1990).

O processo de prática pedagógica é uma fase de sobrevivência (Fuller, 1969) em que o aluno-futuro professor parece estar mais preocupado com o seu sucesso do que com o sucesso e avaliação dos alunos da sala de aula onde intervém. Assim, assume maior valor a resolução dos problemas que emergem no dia a dia da sua intervenção educativa, a selecção de conteúdos, a organização de estratégias, as actividades de ensino-aprendizagem consideradas imprescindíveis para alcançar os objectivos de ensino (Ribeiro, 1990) e a comunicação verbal considerado um aspecto fundamental do ensino (Zabalza, 1987). Tendo em conta que o professor é considerado um profissional do não silêncio, Jackson (1986 cit. por Sarmiento, 1994) refere que os professores realizam, em média por dia, entre 200 e 300 interacções com os seus alunos o que tem como implicação imediata a necessidade de desenvolvimento das competências comunicativas.

O valor atribuído pelos inquiridos ao item 2.5 "*Comunicação verbal*" está relacionado com a forma como valorizaram o item 2.6 "*Motivação dos alunos*" ( $r=0,66$   $p=0,01$ ), o que, de certa forma, condiz com a ideia de que o conjunto de propósitos e incentivos que levam o aluno-futuro professor a implicar-se e a desenvolver actividades, assim como as razões que levam o aluno a participar, parecem estar relacionadas com os comportamentos comunicativos estabelecidos na sala de aula (Schroder, 1979 cit. por Zabalza, 1987). Os alunos-futuros professores percebem que aquilo que fazem e dizem na sala de aula tem influência no comportamento dos alunos. Estudos como os de Lewin, Lippitt e White (1939, cit.

por Arends, 1995) tornaram este evidente este facto. Assim, a relação entre a "*Motivação dos alunos*" e a "*Comunicação verbal*" constitui um aspecto fundamental para o desempenho do aluno-futuro professor. Como refere Watzlawick (1980, cit. por Zabalza, 1991), toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação que fornece indicações sobre o modo como se produz a interacção, em termos de simpatia, de afecto e de interesse que condiciona o primeiro aspecto, sendo deste modo uma metacomunicação

Menos relevante em termos do valor atribuído pela maioria dos inquiridos a "*Comunicação não verbal*" ( $M=3,27$  no primeiro momento e  $M=3,32$ , no segundo momento) constitui uma componente da eficácia do ensino que é tão óbvia que, ironicamente, muitas vezes não nos apercebemos do seu valor. Apesar dos trabalhos de investigação de alguns autores (Galloway, 1977), a área da comunicação não verbal tem sido largamente ignorada na formação de professores. Isto acontece apesar dos trabalhos de investigação indicarem muito claramente o significado deste fenómeno. É difícil imaginar que 75% a 90% do impacto de uma mensagem é transmitida não verbalmente (Sprinthall e Sprinthall, 1993). O conteúdo verbal surge como menos importante do que o tom de voz, expressão facial e postura. Infelizmente, como sublinha Galloway (1977 cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993), os professores estão com demasiada frequência alheios aos próprios modos não verbais.

No que diz respeito a "*Motivação dos alunos*", ainda que, este factor pareça depender dos recursos de ensino utilizados, estando a ideia de recurso associada a material didáctico, suporte tecnológico, técnicas diversas (Zabalza, 1987), cujo uso adequado obedece a critérios e princípios que devem ser observados, a média dos inquiridos consideraram a "*Gestão dos recursos*" como um aspecto de menor valor no âmbito da *Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem*, observando-se, contudo, uma associação positiva entre estas duas variáveis, "*Gestão de recursos*" e "*Motivação dos alunos*, cujos valores ( $r=0,49$   $p=0,01$  e  $r=0,38$   $p=0,01$ , no segundo momento) demonstram uma correlação pouco consistente, principalmente, após a realização da Prática Pedagógica III.

### 2.1.3. Dimensão Institucional

Na análise e interpretação dos resultados relativos às imagens positivas reflectidas pelos inquiridos, encontram-se informação que revelam a fraca relação

entre os aspectos categorizados na dimensão institucional e os sentimentos de satisfação manifestados pela maioria dos alunos-futuros professores sobre a Prática Pedagógica III. Assim, no que se refere aos indicadores assinalados na dimensão institucional, a maioria das opiniões vão no sentido de reconhecer a importância do *papel dos professores orientadores* na supervisão da prática pedagógica, conforme se verifica a partir da leitura dos Quadros 11, 25 e 28. Os resultados obtidos a partir das respostas às questões abertas "*O que eu mais gosto na P.P.III...*", "*O que eu mais gostei na P.P.III foi...*" revelam que, com o decorrer da Prática Pedagógica, aumentaram os sentimentos de agrado relativamente à *relação com o prof. cooperante* e *relação com o prof. acompanhante* (Quadro 11), o que parece reflectir, numa breve análise, que a relação supervisor-futuro professor, começou, para alguns dos inquiridos, por ser uma relação assimétrica (Vieira, 1992) que, com o evoluir dos ciclos de supervisão, passou a uma relação mais interpessoal geradora de sentimentos positivos, pelo menos, para uma parte dos alunos-futuros professores (74,3%) que, no final da Prática Pedagógica III, manifestaram sentimentos de satisfação. Nesta relação interpessoal deve referir-se a *relação com o professor cooperante*, elemento considerado peça fundamental do processo de prática pedagógica (Alarcão, 1996), em que parece verificar-se nalguns, raros, casos, uma aproximação de papéis e perspectivas no sentido de admiração pelo professor cooperante,

*"O que eu mais gostei na Prática Pedagógica III foi o contacto que tive com o tipo de pedagogia utilizada pela professora cooperante na sala de aula, o que muito influenciará o meu trabalho futuro."* (M/C 6)

Contrariamente ao verificado com os resultados obtidos nas respostas às questões que motivaram sentimentos de agrado, a leitura dos resultados relativos quer aos motivos de satisfação quer aos aspectos considerados mais importantes (Quadros 11, 39 e 43), indicam que os indicadores *relação com o professor cooperante*, *relação com o professor acompanhante*, *papel desempenhado pelo professor cooperante*, *papel desempenhado pelo professor acompanhante*, registaram, entre o início e o final da Prática Pedagógica, um decréscimo muito significativo, em termos de frequência de unidades significativas.

Por sua vez, os resultados obtidos nas respostas às questões fechadas permitiram confirmar o valor atribuído, no primeiro momento, aos parâmetros

"*Relacionamento com o professor acompanhante*" (M=3,46) e "*Relacionamento com o professor cooperante*" (M=3,57) que, ao reunirem no ponto máximo da escala (4) a maioria das respostas (Quadros 30 e 35), registaram, nos dois momentos, os coeficientes de correlação mais elevados ( $r=0,64$   $p=0,01$  no primeiro momento e  $r=0,56$   $p=0,01$  no segundo momento) correspondentes a um grau de associação moderado (Quadro 31). No final da Prática Pedagógica III encontra-se informação que revela o decréscimo de importância verificado no parâmetro "*Relacionamento com o professor acompanhante*" (M=3,14) e a variabilidade de distribuição de respostas (DP=0,86), o que parece indicar diferentes estilos de supervisão entre professores acompanhantes e alunos-futuros professores. No que concerne ao "*Relacionamento com o professor cooperante*", apesar deste parâmetro apresentar uma diminuição do valor médio no final da Prática Pedagógica (M=3,41), os inquiridos consideraram-no relevante como se depreende no número de inquiridos (52,5%) que atribuíram o valor máximo da escala (4) a este parâmetro.

Relativamente ao valor atribuído aos diferentes aspectos relacionados com o processo superviso (Quadros 25 e 28), os resultados obtidos indicam, no início do processo formativo, um claro reconhecimento do "*Apoio prestado pelo professor cooperante*" (M=3,47), "*As críticas do professor cooperante*" (M=3,46), "*As sugestões do professor cooperante*" (M=3,38), "*A reflexão realizada logo a seguir à acção pelo professor cooperante*" (M=3,34), e, em segundo plano, "*O papel desempenhado pelo professor acompanhante*" (M=3,33), "*As críticas do professor acompanhante*" (M=3,34) e o "*Atendimento realizado na ESE pelo professor acompanhante*" (M=3,2). No final da Prática Pedagógica III, a grande maioria das respostas vão no sentido de um menor valor atribuído aos aspectos relacionados com o processo superviso, sendo, no entanto, de destacar o número de inquiridos (41%) que consideraram muito positivo o "*Apoio prestado pelo professor cooperante*" (M=3,2) e "*As críticas do professor cooperante*" (M=3,24), enquanto "*As sugestões do professor cooperante*" (M=3,14) reuniram nos dois níveis de positividade (positivo e muito positivo) o maior número de respostas (89%). A análise da diferença de resultados registados, entre ambos os momentos, aponta no sentido de uma crescente variabilidade na distribuição dos resultados, o que parece indicar diferentes percepções sobre a forma como ocorreram os ciclos de supervisão, tendo por protagonistas os alunos-futuros professores, professor cooperante e professor acompanhante.

Alarcão e Tavares (1990) definem supervisão como um processo em que um professor, em princípio mais experiente, orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este desenvolvimento requer como condição indispensável o estabelecimento de relações interpessoais positivas. Nesta óptica o desenvolvimento do "eu" do futuro professor faz-se face ao "outro", professor cooperante e/ou professor acompanhante, cuja acção pode bloquear o desenvolvimento normal e espontâneo do indivíduo em formação se o supervisor não for capaz de atitudes de compreensão, autenticidade e calor humano (Medeiros, 1976).

Nesta linha de reflexão, um processo supervisivo favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor implica dispêndio de tempo, proximidade, simpatia, empatia e sensibilidade para estar atento aos vectores emocionais, sentimentos, expectativas e emoções do indivíduo em formação, o que parece ter sido conseguido por parte de alguns professores cooperantes e, com menor significado por professores acompanhantes,

*"O que eu mais gostei na P.P.III foi (...) o excelente relacionamento com o prof. cooperante que me proporcionou grande empenho e motivação."(M/C 20)*

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente satisfeito com a P.P. III porque gostei das crianças, do trabalho que consegui realizar, do meu grupo de trabalho e do convívio com o professor cooperante e professor acompanhante (...)." (M/C 12)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito satisfeita com a P.P.III porque (...) tive um acompanhamento efectivo pelos professores que nos orientaram." (P/I 9)*

## **2.2. Aspectos Negativos mais evidenciados pelos Alunos-Futuros Professores**

Ao analisar as imagens negativas reflectidas a partir da realização da Prática Pedagógica III, encontram-se indicadores de um posicionamento mais negativo no final do processo de prática pedagógica, conforme se constata no acréscimo de

referências médias por inquirido (Quadros 14 a 17) observadas nos resultados obtidos nas respostas às questões "*O que menos gostei...*" e "*O que mais me decepcionou...*". Deste modo, interpretaram-se os resultados que reflectiram imagens negativas, nos dois momentos do Estudo, traduzidos em sentimentos de desagrado, decepção e insatisfação. Tais sentimentos são analisados no sentido da afirmação de que os alunos-futuros professores atribuíram determinada significação às situações reais com que se confrontaram, tendo em conta que as representações põem em jogo esquemas interpretativos que integram dimensões cognitivas, afectivas, simbólicas (Santiago, 1990).

No que diz respeito à análise comparativa do total de frequências de unidades significativas observadas a partir dos resultados obtidos nas questões de produção aberta, constata-se que a maioria das imagens negativas estão, principalmente, centradas nos aspectos relacionados com a dimensão institucional, figurando as categorias dimensão educativa e dimensão pessoal e profissional num lugar de menor relevância. Também o número de alunos-futuros professores (25,5%) que manifestaram sentimentos de insatisfação e muita insatisfação, no final da Prática Pedagógica, revelaram um posicionamento negativo, principalmente, em relação a aspectos categorizados na dimensão institucional.

### **2.2.1. Dimensão Institucional**

Ainda que a prática pedagógica seja considerada como um aspecto primordial na formação inicial de professores (Zympher e Howey, 1987; Alarcão e Tavares, 1987; Patrício, 1993), algumas investigações não parecem atribuir a esta componente da formação um significado importante (Oliveira, 1992), podendo mesmo constituir para alguns formandos uma experiência deseducativa (Zeichner, 1978; Erdman, 1983).

Ao conhecer-se as preocupações dos alunos-futuros professores sobre a organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica III, identificam-se problemas e assinalam-se indicadores responsáveis pelos sentimentos negativos manifestados pelos inquiridos. De acordo com a leitura dos Quadros 15, 28 e 47 verifica-se que, na opinião dos inquiridos, a Prática Pedagógica III não esteve devidamente enquadrada, estruturada e supervisionada por forma a que as situações de formação e os problemas daí decorrentes estivessem à altura das necessidades formativas dos indivíduos em prática pedagógica (Perrenoud, 1993).

Os aspectos mais negativos apontados pelos alunos-futuros professores incluem a *avaliação*, o *papel do professor acompanhante*, o *papel do professor cooperante*, as *reflexões colectivas*, as *observações do professor acompanhante*, a *relação teoria-prática*, o *currículo*. A *avaliação* constituiu o indicador que registou maior frequência de unidades significativas, em ambos os momentos, em termos de sentimentos de desagrado e, no final da Prática Pedagógica representou o principal responsável pelos sentimentos de decepção (Quadro 15) e de relativa insatisfação face à Prática Pedagógica III (Quadro 47),

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P. III porque penso que existiu uma confusão aquando do momento da avaliação, não se separaram dois aspectos que embora intimamente relacionados, são distintos, a personalidade individual e as competências pessoais a minha insatisfação pode traduzir-se em avaliação injusta e deficiente."* (P/I 1)

No decurso do processo formativo parece ser possível proceder a uma avaliação justa, por se acreditar na viabilidade das estratégias avaliativas face a uma recolha de dados objectiva e a critérios absolutamente isentos (Damião, 1996), contudo, avaliar é uma actividade subjectiva e, por isso, questionável pelos alunos-futuros professores que parecem ter a ideia que avaliar é produzir injustiças. O sentimento de injustiça face a uma nota final deve-se, muitas vezes, à diferença entre a percepção que o aluno-futuro professor tem do seu nível de desempenho e aquela que lhe é fornecida do exterior pelo professor acompanhante e/ou professor cooperante, responsáveis pela classificação do seu desempenho.

Face a determinadas opiniões produzidas, não é difícil encontrar exemplos de avaliação feitas pelo supervisor que não mereceram total concordância por parte dos alunos-futuros professores, como refere Tenbrink (1988 cit. por Damião, 1996), *"Avaliação é uma dessas palavras que podem ter muitos significados; parece querer dizer algo diferente para cada pessoa (...)"* (p. 141)

A avaliação parece constituir-se como um instrumento para medir o grau de excelência (Perrenoud, 1984) do aluno-futuro professor que investe, trabalha para ser o melhor, ter melhor nota e não para aprender a aprender a ser professor, para contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na sala de aula. Como

refere Damião (1996), um dos riscos mais preocupantes é a produção de tensões e conflitos, podendo a avaliação ter precisamente o efeito contrário ao pretendido, ou seja, piorar os desempenhos e os relacionamentos. Vendo-se confrontados com as pressões que fazem parte da Prática Pedagógica III, os alunos-futuros professores acabam por concordar com o pré-estabelecido tornando-se incapazes de responder às necessidades de crescimento pessoal (Praia et al, 1990).

Com efeito, os testemunhos dos alunos-futuros professores apontam para a existência de um certo clima de tensão durante o desenvolvimento da Prática Pedagógica, pois, como refere Hadji (1994), na relação entre supervisor e aluno-futuro professor está-se sempre a avaliar e nunca se consegue definir com exactidão o que é e o que não é avaliação, o que conduz a que a *avaliação* assuma, para alguns sujeitos, um carácter dramático,

*"O que menos gostei foi o facto de sermos avaliados por tudo aquilo que fazemos."(P/I 20)*

Daí que, seja qual for a estratégia de acompanhamento a adoptar, o fantasma da avaliação acaba sempre por condicionar de uma forma ou outra o processo de formação do aluno-futuro professor (Alarcão e Tavares, 1987; Handal e Lauvas, 1987) constituindo uma ameaça ao seu equilíbrio emocional.

Por outro lado, o aluno-futuro professor, por vezes, age mais em função da *avaliação* do que em função daquilo que pensa devia ser feito, renunciando a partes de si próprio (Praia et al, 1990),

*"O que mais me tem decepcionado é não podermos fazer aquilo que realmente achamos que devemos fazer, pois estamos condicionados pelos professores e, conseqüentemente, pela avaliação final."(M/C 7)*

*"O que mais me decepcionou foi constatar que nem sempre os nossos esforços são compensados e que uma boa dose de «graxa» vale mais do que o trabalho por nós desempenhado."(M/C 19)*

Conforme leitura dos Quadros 19 e 20, verifica-se que, entre o início e o final da Prática Pedagógica, aumentou o número de sujeitos que concordaram com as

afirmações "*O aluno em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa deveria ser realizado*" e "*A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica*" ( $r=0,61$   $p=0,01$  no primeiro momento e  $r=0,74$   $p=0,01$  no segundo momento). Deste modo, enquanto o supervisor for visto, unicamente, como aquele que dá a nota final no fim da Prática Pedagógica, dificilmente o aluno-futuro professor se envolverá pessoalmente de um modo realista para encontrar a melhor forma de agir em situação de prática de ensino (Alarcão e Tavares, 1987).

A avaliação em supervisão não deve constituir-se como uma componente isolada do processo de formação, mas como espaço de expressão e construção de conhecimentos desde que os supervisores, professor acompanhante e professor cooperante, funcionem de forma articulada, evitando posições contraditórias que confundam o aluno-futuro professor em situação de prática pedagógica,

*"O que menos gostei foi da interacção que houve entre a professora cooperante e a professora acompanhante, pois, uma dizia uma coisa, outra dizia outra."*(M/C 8)

devendo ser capazes de situar-se de corpo inteiro na esfera da comunicação, no sentido de facultar mensagens que sejam compreensivas e úteis para quem as recebe,

*"O que menos gostei foi o modo de avaliação utilizado pela professora acompanhante que nunca me esclareceu muito na direcção das atitudes que deveria utilizar perante novas situações, isto quando estava a ser observada."* (P/I 19)

Por outro lado, os resultados obtidos a partir das questões fechadas permitiram verificar que, o aspecto "*A observação às aulas realizada pelo professor acompanhante*" reuniu nos dois níveis de negatividade (negativo e muito negativo) 16,6% das respostas no primeiro momento, e 28,1% no final da Prática Pedagógica III, enquanto o "*Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e professor acompanhante*" reuniu nos dois níveis de negatividade 23,3 % das respostas no primeiro momento, e 26,8% no segundo momento (Quadros 25 e 28). Relativamente à interacção estatística entre o aspecto "*A observação às aulas*

*realizada pelo professor acompanhante*" e os aspectos "*Contacto com a realidade educativa*" e "*Aprender com os próprios erros*" verifica-se que registaram os valores de t mais elevados, conforme leitura do Quadro 27.

No que se refere ao facto de a *reflexão oral* não merecer, por parte dos sujeitos inquiridos, a importância que a supervisão lhe atribui, como processo que procura facultar ao aluno-futuro professor um melhor conhecimento do acto educativo em si para desse modo tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, pode dever-se ao que Oliveira (1992) considera como uma forma de desnudamento perante os outros (professor acompanhante, professor cooperante, colegas de outros grupos e respectivos professores cooperantes), o que conduz, por vezes, a um processo de destruturação que pode ser acompanhado por sensações de desconforto, tensão ou mesmo desequilíbrio emocional, conforme testemunho de um dos sujeitos:

*"O que mais me decepcionou foi verificar que o tempo de reflexão só servia para elevar uns grupos e admoestar outros, não quero com isto dizer que a reflexão não seja útil, mas não da forma como foi feita."*  
(P/13)

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que os professores evitam que os colegas e os outros descubram os seus erros, pelo que não reflectir os erros com os outros torna-se um mecanismo de defesa. Daí que, por vezes, nas *reflexões orais colectivas* haja uma ausência de comunicação formativa e desconfiança entre estagiários e professores cooperantes, o que leva o professor acompanhante, como refere Pacheco (1995 b)), a não expor demasiado os seus estagiários, fazendo com que os assuntos da prática pedagógica sejam discutidos no seio do pequeno grupo, numa relação apática marcada pela ausência da troca de ideias e experiências. É opinião aceite que as reflexões orais geram competitividade devido à questão da avaliação, daí que "*Mudar as reflexões orais*" tivesse sido considerado por alguns dos sujeitos como um dos aspectos a mudar no sentido de melhorar a Prática Pedagógica III (o número de opiniões aumentou de 3,3 % no primeiro momento para 5,1% no segundo momento).

Por sua vez, a leitura dos Quadros 20 e 25 permite constatar que a afirmação "*A avaliação do professor acompanhante não é totalmente objectiva o que influi*

*negativamente no aluno em Prática*" reuniu nos dois níveis de discordância (discordo totalmente e discordo) a maioria das respostas (62,1%), enquanto as afirmações "*O aluno-futuro professor em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado*" e "*A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em prática pedagógica*" reuniram nos dois níveis de concordância (concordo totalmente e concordo) a maioria das respostas (54,4% e 74,4%, respectivamente).

No final da Prática Pedagógica III, contrariamente, ao observado no primeiro momento, a afirmação relativa à falta de objectividade do professor acompanhante reuniu nos dois níveis de concordância a maioria das respostas (64%), das quais 24,3% corresponderam ao grau de concordância total, enquanto as afirmações "*O aluno-futuro professor em Prática age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado*" e "*A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em prática pedagógica*" mantiveram a maioria das respostas nos dois níveis de concordância (concordo totalmente e concordo), 64% e 83,2% respectivamente, o que correspondeu a um aumento de cerca de 10% no número de alunos-futuros professores que, no segundo momento, concordaram com as referidas afirmações.

No que se refere ao valor atribuído pelos sujeitos inquiridos ao aspecto "*A avaliação do desempenho*" a leitura dos Quadros 20 e 25 revela que, no primeiro momento, reuniu nos dois níveis de positividade (positivo e muito positivo) a esmagadora maioria das respostas (95,5%, correspondendo 36,6% ao grau de muito positivo), enquanto, no final da Prática Pedagógica III, este aspecto apresentou um ligeiro decréscimo de valor, reunindo, no entanto, a maioria das respostas nos dois níveis de positividade (82%), das quais 21,7% correspondem ao grau de muito positivo.

Deste modo, parece ficar demonstrado que existe no espírito dos alunos-futuros professores a ideia de que tudo o que fazem na Prática Pedagógica III, desde o atendimento na instituição superior de formação às reflexões colectivas, passando obviamente pela observação da acção pedagógica, é avaliado. Na verdade, o supervisor, no contexto da Prática Pedagógica III, utiliza diversas formas de observação como os momentos de pré-observação, as observações das aulas e os momentos de reflexão oral e escrita que conduzem, no fim do processo formativo, a uma fase sintética relativa a uma avaliação sumativa (Alarcão e Tavares, 1987).

De acordo com a leitura dos Quadros 15 e 47, observa-se que o número de referências registadas, após a realização da prática pedagógica, reflecte os sentimentos de decepção pela *avaliação*, correspondente a uma classificação, um juízo de valor explicitamente expresso (Zabalza, 1992). Embora teoricamente se admita que a avaliação em supervisão deva assumir um papel regulador da prática pedagógica, ela tende a ser percebida como um elemento inibidor do desenvolvimento do aluno-futuro professor; daí que mudar o *sistema de avaliação* seja considerado pelos inquiridos um aspecto determinante para melhorar a Prática Pedagógica III (registou 4,6% e 10,8%, das referências, em ambos os momentos) (Quadro 54).

Com efeito, a avaliação em supervisão é um processo que obriga à existência de um clima afectivo-relacional positivo onde se desenvolvam relações interpessoais profundas entre futuro professor e supervisor (Alarcão e Sá-Chaves, 1994) o que parece não ter acontecido, na totalidade das situações relativas ao ciclo de supervisão, face à opinião de alguns sujeitos:

*"O que mais me decepcionou foi o relacionamento com a professora acompanhante que logo à partida não nos levou a sério." (P/F 1)*

*"No seu conjunto fiquei muito insatisfeita com a P.P.III porque o meu professor acompanhante nunca me prestou apoio quase nenhum e não me deu uma nota à altura dos meus esforços (...)." (P/I 31)*

pois, para alguns sujeitos inquiridos o *papel do professor acompanhante* constituiu, no final da Prática Pedagógica III, um aspecto que influenciou decisivamente na formação de sentimentos de insatisfação.

Se vários estudos têm concluído que, de um modo geral, a influência exercida pelo professor acompanhante no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores é pouco significativa (Oliveira, 1992), os testemunhos de alguns inquiridos revelam indícios de que o trabalho investido, principalmente, por alguns professores acompanhantes, não resultou numa relação de ajuda, cooperação e negociação junto dos alunos-futuros professores, conforme se observa nas referências registadas no final do processo formativo, correspondentes a sentimentos de desagrado e decepção pela Prática Pedagógica III (Quadros 15 e 47).

Tendo em atenção que uma das expectativas expressas pela quase totalidade dos inquiridos (94,4%) se reportava, no início, ao "*Papel do professor acompanhante*", a não concretização desta expectativa, com o decorrer da Prática Pedagógica, fez com que parte dos alunos-futuros professores (19,1%) considerassem este aspecto negativo (10,2%) ou muito negativo (8,9%) (Quadros 25 e 28),

*"O que menos gostei foi do acompanhamento ou «não acompanhamento» dado quer pelo professor orientador quer pelo cooperante." (M/C 11)*

*"No seu conjunto, considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque o acompanhamento insuficiente, ou quase nulo, por parte do professor acompanhante." (P/I 1)*

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeito com a P.P.III porque não houve qualquer apoio por parte dos profs. orientadores sentime fora do contexto (...)." (M/C 22)*

No processo de supervisão da Prática Pedagógica, se o professor acompanhante assumir que o próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem é da responsabilidade de cada um dos indivíduos em formação, naturalmente vai prestar pouco apoio ao aluno-futuro professor, o que pode conduzir a sentimentos de frustração, uma vez que, há alunos-futuros professores que necessitam de uma orientação mais directa e estruturada (Simões, 1996).

No âmbito do processo de supervisão, o professor acompanhante desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a Prática Pedagógica coloca, escolher na sua actuação as estratégias que melhor correspondem à personalidade e conhecimentos dos formandos e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem (Alarcão, 1977). Para tal o professor acompanhante deve ser, simultaneamente, companheiro, crítico, conselheiro que ajuda o aluno-futuro professor a compreender a realidade, o que parece não ter acontecido na globalidade da Prática Pedagógica III, pois, alguns sujeitos inquiridos manifestaram, no segundo momento, percepções negativas (14,1%) e muito negativas (10,2%) face à natureza do "*Atendimento realizado na ESE pelo professor acompanhante*", enquanto "*As críticas do professor acompanhante*" reuniram nos dois níveis de negatividade (muito negativo

e negativo) cerca de 14% das respostas (Quadros 25 e 28). Relativamente à não aceitação de críticas, tal pode acontecer por falta de capacidades perceptivas motivadas pela in experiência, pois, os alunos-futuros professores não partilham ainda de uma linguagem que lhes permita dialogar numa negociação construtiva, daí que as sugestões dos professores orientadores pareçam ambíguas, difíceis de realizar e as críticas confusas e misteriosas (Alarcão, 1997).

Por outro lado, verifica-se que, no final da Prática Pedagógica III, o parâmetro "*Relacionamento com o professor acompanhante*" reuniu nos valores mínimos da escala (1 e 2) cerca de 20,4% das respostas, o que parece demonstrar que o sentido atribuído à natureza das relações interpessoais que se estabeleceram ao longo do processo formativo, entre professor acompanhante e aluno-futuro professor, contribuíram para a formação de imagens negativas, relativamente às interações estabelecidas.

Tendo em atenção a complexidade da Prática Pedagógica, as incertezas com que os alunos-futuros professores se confrontam na tomada de decisões pedagógicas, a insegurança que envolve a sua actuação, é compreensível que haja sujeitos que evidenciem esta falta de relacionamento com o professor acompanhante como um aspecto perturbador e não facilitador do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A natureza das interações que se estabelecem entre aluno-futuro professor e supervisor são determinantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo em formação (Alarcão, 1991), porque o aluno-futuro professor não é autónomo, o que faz e o que decide é função de um quadro normativo, determinado pelo professor acompanhante e, também, pelo professor cooperante que define as condições em que se desenvolve a prática pedagógica na sala de aula.

A este propósito, Sá (1993) ao citar Churchill "*gosto que me ensinem mas não gosto que me dêem lições*" (p.128) refere que o principal factor para o indivíduo em formação, não é ter só pessoas que ensinam, mas, ter também um espaço que lhe permita aprender. Na verdade, ao chegar à sala de aula o aluno-futuro professor tem as tarefas definidas pelo professor cooperante, pois, há uma série de actividades que as crianças estão habituadas a fazer e há concepções de ensino que têm de ser adoptadas, conforme testemunho de um dos sujeitos inquiridos:

*"O que menos gostei foi estarmos desde o início da Prática restringidos a uma certa rotina de actividades a que os alunos já estavam habituados, não restando muito tempo para «projectos» inovadores." (M/C 33)*

Dado que o aluno-futuro professor vive de uma forma directa e indirecta sob a influência do professor cooperante, tendo em vista os aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso em termos de desempenho (Pacheco, 1995 b), o *papel do professor cooperante* parece determinar também o grau de insatisfação e os sentimentos de desagrado e decepção manifestados pelos inquiridos, do qual se dá o seguinte testemunho:

*"O que mais me decepcionou foi o carácter de indiferença com que éramos, por vezes, tratados pela professora cooperante." (P/I 5)*

Um aspecto que parece ser determinante no desempenho do aluno-futuro professor prende-se com o *papel do professor cooperante*, que nem sempre constitui uma ajuda positiva, o que conduz a que, por vezes, se questione o verdadeiro valor da Prática Pedagógica como factor de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que há tendência a existir uma aceitação dos padrões do professor cooperante com quem o aluno-futuro professor estagia, o que contribui para uma certa rigidez e conformismo que constitui um aspecto presumivelmente negativo (Ralha-Simões, 1995). Silvernail e Costello (1984) ao citar vários autores como Matthews (1967), Jacobs (1968), Weinstock & Piccolo (1970), referem que no final das experiências de prática pedagógica os futuros professores apresentam, em geral, atitudes mais negativas em relação às crianças e ao ensino, tornam-se mais autoritários, mais rígidos e menos capazes de aceitar as ideias das crianças na sala de aula.

Em princípio, o professor cooperante apresenta propostas de actividades e sugere ao aluno-futuro professor que realize certas experiências, ficando o estagiário dependente do professor cooperante, do seu apoio, pois, tem de agir conforme as intenções manifestadas. Esta situação provocou, nalguns alunos-futuros professores, sentimentos de insatisfação, conforme pode observar-se no número de respostas negativas e muito negativas registadas a partir do valor atribuído, no final da Prática Pedagógica III, aos aspectos "*Apoio prestado pelo professor cooperante*" (reuniu nos

dois níveis de negatividade 15,3% das respostas), e "*As sugestões do professor cooperante*" (reuniu 11% das respostas nos dois níveis de negatividade).

Por outro lado, o desempenho do aluno-futuro professor implica, na maioria das vezes, uma reflexão imediata em que as críticas do professor cooperante podem provocar um certo afastamento e a formação de imagens negativas, conforme se observa a partir dos aspectos "*Reflexão realizada logo a seguir à acção pelo professor cooperante*" que reuniu nos dois níveis de negatividade 15,3% das respostas, e "*As críticas do professor cooperante*" consideradas negativas e muito negativas por parte de 14% dos sujeitos inquiridos (Quadros 25 e 28). Os resultados obtidos indicam que a relação estabelecida entre professor cooperante e aluno-futuro professor, a exemplo do que aconteceu nalgumas situações entre professor acompanhante e aluno-futuro professor, não assumiu, na globalidade da Prática Pedagógica III, uma relação de trabalho saudável, em que o envolvimento, a entreajuda, a responsabilidade mútua estivessem presentes em todas as situações; daí que, no final, o valor mínimo da escala (1 e 2) fosse atribuído ao parâmetro "*Relacionamento com o professor cooperante*" por parte de cerca de 10% dos inquiridos (Quadros 30 e 35). Deste modo, quer em relação ao *papel desempenhado pelo professor cooperante* quer em relação ao *papel desempenhado pelo professor acompanhante*, é possível concluir que estes supervisores não parecem ter conseguido revelar-se, antes de mais, especialistas em formação e desenvolvimento psicológico de adultos com repertório de competências que lhes permitisse agir em conformidade com as suas funções de formadores (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1993), conforme se comprova pela opinião de um dos inquiridos:

*"No seu conjunto considero que fiquei muito insatisfeita com a P.P.III porque houve atitudes por parte dos profs orientadores que doeram e fizeram com que me sentisse mal (...)" (M/C 22)*

Face aos problemas relacionados com o processo de supervisão da prática pedagógica, nomeadamente, o *papel do professor cooperante* e o *papel do professor acompanhante*, os alunos-futuros professores, no final do processo formativo, apontaram como aspectos determinantes para melhorar a Prática Pedagógica III os seguintes indicadores, "*Melhorar o nível de acompanhamento da Prática Pedagógica*" (reuniu 21% do total de referências), "*Relacionamento mais autêntico*

*dos professores orientadores" (7,4%), "Maior formação dos professores cooperantes" (3,4%), "Melhor selecção dos professores orientadores" (2,2%).*

Relativamente ao processo de supervisão Alarcão (1997) questiona se, em regra geral, os supervisores da prática pedagógica são capazes de utilizar estratégias formativas desencadeadoras de mecanismos de reflexão sobre a acção e manifestam competências pessoais e profissionais indispensáveis na formação dos estagiários.

Em relação aos restantes aspectos responsáveis pela formação de imagens negativas, destacam-se os indicadores *currículo e relação teoria-prática*. O *currículo* foi referenciado pelos inquiridos como um aspecto que motivou sentimentos de decepção e de desagrado (Quadro 15), conforme os seguintes testemunhos:

*"O que menos gosto é do stress acumulado devido, muito em parte, às quatro disciplinas que temos ao mesmo tempo." (M/C 16)*

*"O que menos gostei foi ter aulas teóricas ao mesmo tempo que a P. P. III pois, podia ter-me dedicado muito mais ao estágio se não tivesse que fazer testes e apresentar trabalhos." (P/I 22)*

o que levou alguns sujeitos, principalmente, no primeiro momento, a considerarem a *mudança do currículo* como um aspecto determinante para melhorar a Prática Pedagógica III. (Quadro 54). Estes resultados indicam que, para alguns dos alunos-futuros professores, quanto mais disciplinas frequentam na instituição superior de formação, menos tempo dedicam à prática pedagógica, o que parece ser impeditivo de um maior investimento no sentido de responderem às próprias necessidades de formação e às necessidades de responder às dificuldades de aprendizagem das crianças.

Relativamente ao indicador *relação teoria-prática*, responsável pelos sentimentos de relativa insatisfação (Quadro 47) manifestados no início da Prática Pedagógica III, e de muita insatisfação (Quadro 51) manifestados no final da Prática Pedagógica, os resultados obtidos vão no sentido de confirmar uma certa desarticulação entre a teoria e a prática, pois, a teoria aprendida nas várias disciplinas teóricas parece amontoar-se sem uma articulação que permita resolver os problemas da realidade educativa (Bento, 1990; Carrilho, 1993), conforme as seguintes opiniões:

*"No seu conjunto considero que estou relativamente insatisfeita com a P.P.III porque a minha maior dificuldade tem sido articular a teoria com a prática em si e a teoria que aprendemos nada tem a ver com a realidade. "(P/I 4)*

*"O que menos gostei foi ter outras disciplinas na ESE que nada tinham a ver com a P.P.III." (M/C 9)*

o que evidencia uma insuficiente interação do currículo com o contexto específico da Prática Pedagógica III, em termos da relação teoria-prática. Segundo O'Shea (1984) a falta de congruência entre a teoria aprendida na Universidade e a sua aplicação na sala de aula constitui um dos principais aspectos que contribuem para a formação de imagens negativas sobre a eficácia da formação inicial de professores. Tendo em conta que o aluno-futuro professor reconceptualiza aquilo que aprende na instituição superior de formação, face à necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade (Pacheco, 1995 b), a opinião de alguns sujeitos inquiridos apontam neste sentido ao considerarem o indicador "*Maior relação teoria-prática*" como um dos aspectos determinantes para melhorar a Prática Pedagógica III (Quadro 54). Com efeito, a relação teoria-prática parece constituir um problema complexo ao nível da formação inicial de professores, pois muitas das queixas dos alunos-futuros professores relacionam-se com a sobrecarga de teoria que pouca relação tem com a realidade educativa, como se comprova a partir da leitura dos resultados obtidos no segundo momento, nas afirmações "*A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE*", cujo valor médio (M=2,39) reflecte o número de inquiridos (cerca de 50%) que se manifestaram discordantes (35,8%) e totalmente discordantes (14,1%), enquanto "*A teoria aprendida nas aulas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática*" (M=2,43) reuniu nos dois níveis de discordância (discordo e discordo totalmente) a maioria das respostas (51,1%). O conflito sempre presente entre a formação teórica e a dificuldade de transferir esses conhecimentos para a prática pedagógica parece ser um dos pontos críticos da formação inicial de professores, pois, o espaço formativo denominado Prática Pedagógica, ainda que possa estar institucionalmente organizado de forma a responder adequadamente às necessidades de formação dos alunos-futuros

professores, não permite por dificuldades conceptuais dos próprios indivíduos em formação uma reflexão crítica referenciada à dialéctica teoria-prática (Praia et al, 1990). Assim, face aos resultados obtidos acerca de uma suposta irrelevância prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na instituição superior de formação coloca-se uma questão para a qual será preciso encontrar resposta adequada:

Como possibilitar uma melhor integração teoria/prática através de um currículo ajustado que facilite o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor ?

### 2.2.2. Dimensão Pessoal e Profissional

Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, o universo de opiniões produzidas pelos alunos-futuros professores, relativamente aos aspectos negativos que emergiram dos processos interactivos de adaptação ao contexto onde inscreveram a prática pedagógica, não reflectiu dados suficientes que permitam comparar os indicadores categorizados nesta dimensão. Assim, face à reduzida frequência de unidades significativas e número de indicadores assinalados nas questões de produção aberta, destacam-se os dois únicos aspectos responsáveis pelos sentimentos de desagrado e decepção manifestados: *não superar dificuldades pessoais e relação com o grupo de estágio*. No que diz respeito ao indicador *não superar dificuldades pessoais*, referenciado, principalmente, no início da Prática Pedagógica III, conforme o seguinte testemunho:

*"O que mais me tem decepcionado é ainda não ter conseguido superar algumas dificuldades que ainda sinto que tenho." (P/I 18)*

parece evidenciar que o desenvolvimento pessoal do aluno-futuro professor, nomeadamente as suas motivações e interesses podem ser afectados pelo processo formativo o que, nalgumas situações, conduzem a sentimentos de relativa insatisfação, conforme o seguinte excerto:

*"No seu conjunto considero que estou relativamente insatisfeita com a P.P.III porque tenho muitas dificuldades em planificar (...). Também tenho dificuldade em manter o respeito na turma (...)." (P/I 20)*

Tais resultados podem ser interpretados no sentido de que, no início da Prática Pedagógica III, os alunos-futuros professores procuram definir estratégias que lhes possibilite um bom desempenho ao nível da intervenção pedagógica o que, se tal não acontecer, pode conduzir a uma certa frustração, dado que o modo como cada aluno-futuro professor procura uma certa gratificação, parece depender das próprias motivações, da própria maneira como encara o seu papel de estagiário e das suas expectativas em relação ao nível de ensino onde realiza a prática pedagógica.

No caso do indicador *relação com o grupo de estágio*, os alunos-futuros professores, no início do processo formativo, parecem confiar na relação de interajuda, entendimento, confiança, variáveis fundamentais para consolidar um bom espírito de grupo que favoreça o diálogo, a reflexão, o desenvolvimento de novas maneiras de pensar, compreender, agir, equacionar problemas e resolvê-los (Alarcão, 1991). No entanto, nem sempre impera no seio do grupo de estágio a ideia de cooperação e de comunicação honesta, gerando-se por vezes relações de competitividade, a maioria delas, motivadas pela avaliação,

*"O que mais me tem decepcionado é ver colegas esquecerem-se de ser pessoa e para subirem ter de pisar os outros." (P/I 30)*

o que desencadeou alguns sentimentos de relativa insatisfação,

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque, penso que existiu uma confusão aquando do momento da avaliação, quero dizer, não se separaram dois aspectos que estão intimamente relacionados mas são distintos: a personalidade individual e as competências pessoais(...) é inconcebível que pessoas sem o mínimo de competência ou vocação para leccionar sejam aprovadas com tais notas. A minha insatisfação pode, sumariamente, traduzir-se em colega incapaz de responder ao esforço que era requisitado e avaliação injusta e deficiente." (P/I 1)*

Apesar do reduzido número de alunos-futuros professores que se manifestaram insatisfeitos com a *relação com o grupo de estágio*, os relatos disponíveis parecem

reflectir um pouco a influência que exerce o grupo de estágio na forma como o aluno-futuro professor encara a Prática Pedagógica III, tal como se comprova a partir da leitura dos resultados obtidos relativamente ao valor atribuído ao parâmetro "*Relacionamento com o grupo de estágio*", que no final da Prática, reuniu nos níveis mínimos da escala (1 e 2) cerca de 10% das respostas (Quadro 35).

Se, este jogo de dimensões inter e intrapessoais não funcionou na globalidade dos grupos de estágio, o clima da Prática daí decorrente parece não ter sido o mais propício para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-futuros professores, tendo em conta que as perspectivas desenvolvimentistas destacam a importância das relações interpessoais, relacionando-as com o nível de desenvolvimento de cada um, uma vez que o estágio em que cada aluno-futuro professor se encontra vai determinar o poder de adaptação, de flexibilidade, de aceitação do outro, colega de grupo, do mesmo modo que manifesta disponibilidade para responder ou não às imprevisibilidades do processo ensino/aprendizagem (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983).

### 2.2.3. Dimensão Educativa

Sobre os aspectos categorizados na dimensão educativa que conduziram à formação de imagens negativas sobre a Prática Pedagógica III, destaca-se a *indisciplina das crianças* como o indicador mais referenciado, no início e no final da Prática Pedagógica III, como o principal responsável pelos sentimentos de decepção e desagrado manifestados pelos alunos-futuros professores. Assim, no discurso sobre o acto educativo, os aspectos negativos referidos pelos alunos-futuros professores relacionam-se, principalmente, com o controle da sala de aula e com determinadas questões que o processo de prática pedagógica coloca, correspondendo as preocupações manifestadas pelos alunos-futuros professores, ao que Fuller (1969) denominou de características da fase de sobrevivência pessoal.

As situações de indisciplina que ocorrem na sala de aula parecem surgir associadas ao medo do aluno-futuro professor perder o controle da turma e, possivelmente, ao medo de perder o controle de si próprio (Franco e Machado, 1993), sendo que, a "*Mantenção da disciplina*", um parâmetro que reuniu nos valores máximos da escala (3 e 4) a maioria das respostas (90% no primeiro momento e 86% no segundo momento) (Quadros 32 e 36), parece constituir para os alunos-futuros

professores mais um fim que um meio, pois, a preocupação de controlar a turma é sobretudo pessoal e não instrucional (Pollard cit. por Domingos, 1995),

*"No seu conjunto considero que fiquei relativamente insatisfeita com a P.P.III porque, por vezes, os alunos não nos respeitam como professores o que dificulta o nosso desempenho (...)"P/I 12)*

Assim, o mal estar provocado pela *indisciplina das crianças*, como refere um aluno-futuro professor:

*"O que menos gostei foi o facto de, por vezes, os alunos não prestarem atenção e não deixarem intervir devido ao seu mau comportamento." (P/I 24)*

parece estar de certa forma relacionada com a insegurança do aluno-futuro professor, tornando claro que a gestão da sala de aula parece mais associada com o domínio das reacções emocionais do que com o conhecimento de técnicas de ensino (Pajak e Blase, 1982 cit. por Franco e Machado, 1993), o que parece comprovar que o aluno-futuro professor é sensível a certos tipos de frustração como a contestação da sua autoridade, a indiferença e falta de atenção à sua pessoa (Muchielli-Bourcier, 1979 cit. por Barros, 1992). Com efeito, a falta de atenção manifestada pelas crianças na sala de aula é um dos problemas mais frequentemente assinalados pelos alunos-futuros professores, pelas dificuldades que originam ao nível de um bom desempenho. A falta de atenção e a indisciplina na sala de aula leva o aluno-futuro professor a gastar grande parte do seu tempo a manter a classe disciplinada e a procurar cativar a atenção dos alunos, comprometendo muitas vezes a concretização do que havia cuidadosamente planificado.

A necessidade de estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos da sala de aula onde estagia, leva o aluno-futuro professor a organizar cuidadosamente as actividades, desenvolvendo-as no sentido de atingir objectivos previamente definidos, pois, os objectivos continuam a ser uma peça chave do processo, um indicador da categoria técnico-pedagógica da planificação (Zabalza, 1992), conforme se observa nos resultados obtidos no parâmetro "*Definição de objectivos*" que reuniu, no final da Prática Pedagógica, nos dois níveis mais elevados da escala (3 e 4) a esmagadora

maioria das respostas (97,5%). É realçado na literatura (Pataniczeck e Isaacson, 1981 cit. por Martins et al., 1986), que os professores que apresentam maiores dificuldades de adaptação são os que se consideram a si próprios gastando mais tempo com questões disciplinares, em detrimento da sua própria formação e do tempo utilizado para desenvolver o processo ensino/aprendizagem.

### 3. Síntese

Para concluir este Capítulo V relativo à discussão dos resultados, após a análise dos diversos aspectos que permitiram caracterizar o processo de prática pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico, a partir das imagens que os alunos-futuros professores do curso de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve construíram, apresentam-se como notas finais algumas reflexões que merecem ser destacadas, para se conseguir a desejada visão global desta Disciplina, em termos do que constituiu maior êxito e foi mais positivo e o que falhou ou foi considerado mais negativo. Como primeiro ponto salienta-se que a Prática Pedagógica III, apesar dos aspectos negativos evidenciados, sobretudo, em relação à dimensão institucional, constituiu, de acordo com a maioria das opiniões, um processo formativo cujo valor se situa na aquisição de experiências e construção de conhecimentos com vista à futura profissão, a partir, fundamentalmente, do contacto com a realidade educativa e do relacionamento com as crianças na sala de aula. Como afirma Feiman-Nemser (1983 cit. por Gimeno, 1992), a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas, também, de aprendizagem para o aluno futuro-professor, sendo as influências informais na socialização mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os momentos de ensino teórico. Com efeito, a maioria dos inquiridos manifestou a convicção de que a riqueza experiencial do *contacto com a realidade educativa* e as aprendizagens resultantes da *relação com as crianças* tiveram um grande valor formativo, uma vez que, a maioria das imagens positivas estão reflectidas nos indicadores categorizados na dimensão educativa e na dimensão pessoal e profissional. Através do processo de prática pedagógica, o desenvolvimento e a aprendizagem proporcionada pela vivência das situações experienciais deve conduzir os alunos-futuros professores a uma diferente leitura da realidade educativa. Para explicar a

formação pela experiência Roelens (1989 cit. por Nunes, 1996) considera a existência de uma inadequação de representações anteriores a uma situação experienciada, a conseqüente construção de novas representações e a integração destas no seu processo de aquisição de identidade profissional. Assim, ao serem identificadas as representações relativas às reacções desencadeadas a partir da prática pedagógica realizada, não surpreende a importância atribuída ao contacto com a realidade educativa e ao relacionamento com as crianças, já que constitui uma área de excelência onde o aluno futuro-professor desenvolve as experiências educativas e o processo de aprender a aprender a ensinar surge como etapa fundamental na aprendizagem profissional. Com efeito, um dos mais interessantes resultados obtidos no Estudo, quer em termos qualitativos quer quantitativos foi, sem dúvida, o valor atribuído à *relação com as crianças*, pois, globalmente, as opiniões dos alunos futuros-professores revelam que os factores preponderantes da sua prática pedagógica estão relacionados com os contactos com os alunos na sala de aula que constituem o maior suporte àquilo que, de facto, aprendem.

A generalização que resulta de estudos sobre a situação dos estagiários é a atenção fortemente centrada na própria sobrevivência, em que ressaltam as preocupações com o processo ensino/aprendizagem em termos do domínio das técnicas de ensino (Pataniczeck, 1981; Lesley e Applegate, 1982 cit. por Mesquita e Nunes, 1986), o que sugere que o processo de aprender a ensinar, em situação de prática pedagógica, se caracteriza por um individualismo claro, pois, é na sala de aula que se aprende e é com os alunos que se estabelecem as retro-informações, relegando-se para segundo plano a contribuição dos supervisores, uma vez que prevalece uma experimentação constante, na base da tentativa e erro (Pacheco, 1995). Entregues a si próprios, os alunos-futuros professores afirmam que aprendem por tentativas e erro, que constituem ensaios a partir dos quais constroem um repertório de rotinas que lhes permite sobreviver na sala de aula (Perrenoud, 1993). Nesta linha de pensamento, Lortie (1975) cit. por O'Shea (1984) refere que, relativamente aos professores em formação, o seu principal mestre tem sido a experiência, uma vez que aprendem a ensinar através do ensaio e erro na sala de aula. Por outro lado, o envolvimento com os alunos do 1º ciclo do ensino básico, a identificação com as crianças e o tipo de interacções educativas estabelecidas parece ter suscitado nos alunos-futuros professores motivações mais inconscientes, para além de outras razões, que se projectam no futuro profissional. Conforme leitura do Quadro 55, verifica-se que as

intenções de opção pelo 1º ciclo do ensino básico correspondem a um cenário onde se inscreveu um número de alunos-futuros professores (38,4%) que equacionaram a possibilidade de optar por este nível de ensino, enquanto 48,7% não ignorou essa possibilidade, o que parece revelador da utilidade e do papel formativo da Prática Pedagógica III, na medida em que os alunos-futuros professores ao evoluírem ao longo do processo de prática pedagógica reinterpretaram e reformularam as suas perspectivas pessoais relativamente à experiência desenvolvida e à opção em termos de profissão futura.

Nas linhas de investigação sobre a formação de professores alguns autores questionam o valor formativo da prática pedagógica. Contudo, no actual contexto em que este Estudo foi realizado, essa ideia não parece afirmar-se como totalmente válida já que, globalmente, os resultados observados apontam no sentido de que a Prática Pedagógica III constituiu uma etapa fundamental na formação. Para além dos resultados obtidos a partir das respostas às questões de produção aberta, a análise dos quadros relativos aos dados recolhidos a partir das questões de produção fechada faz surgir como evidência o facto de a maioria dos valores atribuídos pelos inquiridos aos itens relativos a Afirmções, Aspectos e Parâmetros (Quadros 19,20, 25, 28, 30, 32, 35 e 36), se situarem muito acima do ponto médio da escala. Este grau de convergência, em sentido positivo, é confirmado a partir dos sentimentos manifestados pelos alunos-futuros professores no início e no término da Prática Pedagógica III, apesar das mudanças de sentimentos registadas ente ambos os momentos. A Prática Pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico constitui um processo caracterizado por uma certa diversidade de contextos onde ocorrem situações que provocam alegria, satisfação, realização pessoal, mas também, tensão, angústia, desconfiança, insatisfação, pois cada aluno-futuro professor é ele próprio mais as circunstâncias que o envolvem na sua prática pedagógica (Patrício, 1993).

Nem sempre a Prática Pedagógica III decorre da forma que os próprios alunos-futuros professores inicialmente esperavam, acabando por verificar-se ao longo do processo uma mudança na significação atribuída aos diferentes aspectos relacionados com esta etapa formativa. Com efeito, com o decorrer do processo de prática pedagógica verificaram-se alterações em sentido negativo no grau de satisfação e aumento dos sentimentos de insatisfação. No entanto, apesar das mudanças nos níveis de muito satisfeito e de relativamente satisfeito, os dois níveis de satisfação reuniram, no término da Prática Pedagógica, a maioria das respostas (74,3%), o que

parece revelador da utilidade da Prática Pedagógica III, apesar da falta de unanimidade. O aumento do número de alunos-futuros professores insatisfeitos com a Prática Pedagógica III parece dever-se ao facto de experiências mais ou menos idênticas não produzirem o mesmo impacto já que existem, como refere Combs (1989), determinadas significações que se encontram associadas a valores, crenças, objectivos que influenciam as experiências com acuidade diferente.

Ao considerar que a realização da Prática Pedagógica III se caracteriza pela existência de um objectivo comum e que as expectativas e aspirações são determinadas por princípios comumente aceites e válidos para todos os alunos-futuros professores, está-se, provavelmente, a teorizar no abstracto. O conteúdo das representações e das imagens que se vão formando no aluno-futuro professor, durante a Prática Pedagógica III, é marcado pelo seu mundo intersubjectivo, sendo integrado e retido tudo o que corresponde a experiências, valores, aspirações e expectativas (Zavallone e Louis-Guérin, 1978 cit. por Ralha-Simões, 1995). Assim, parece mais real acreditar que os alunos-futuros professores têm interesses divergentes, opiniões diferentes e que certos sentimentos de insatisfação, relativamente ao que não gostaram na Prática Pedagógica III, surgiram como reacção ao próprio processo de supervisão. A inadequação de certas práticas de supervisão constitui um dos principais factores responsáveis pela opinião negativa que existe relativamente à eficácia da formação inicial de professores (O'Shea, 1984), o que levou Mosher e Purpel (1972, cit. por Thies-Sprinthall, 1980) a considerarem a supervisão uma profissão relutante. Em situação de Prática Pedagógica, o aluno-futuro professor vive de uma forma directa e indirecta sob a influência do professor cooperante e do professor acompanhante, tendo em vista os aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso em termos do desempenho. Em termos globais, é possível afirmar que existe um claro reconhecimento de que a mudança de opiniões, que reflectiram uma diminuição das imagens positivas, dependeram muito do sentido atribuído à avaliação e ao papel dos supervisores. No que diz respeito ao papel dos supervisores, o professor acompanhante exerce uma influência maior ao nível da avaliação. No entanto, ao nível do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno-futuro professor, o professor acompanhante exerce uma acção menos preponderante que o professor cooperante (Zeichner, 1983), cujo papel parece ser determinante do efeito que o processo de prática pedagógica tem para o aluno-futuro professor, pois, estudos

vários indicam que a sua função tem grande impacto sobre o desempenho do indivíduo em formação, o que nem sempre se traduz numa ajuda positiva (Ralha-Simões, 1995).

Em relação à *avaliação*, o mal estar manifestado parece dever-se, fundamentalmente, à procura de objectividade da avaliação a que foram sujeitos, o que leva a pôr em causa a pertinência de algumas estratégias avaliativas utilizadas no processo de supervisão. De facto, há uma opinião formada sobre a avaliação que deve conduzir a uma reflexão sobre o processo de organização e acompanhamento da Prática Pedagógica III. A avaliação da Prática Pedagógica procura traduzir o reconhecimento das capacidades do aluno-futuro professor, dos seus desempenhos, da forma como investiu e se implicou, e não mais do que isso. A *avaliação*, que é realizada ao longo do processo formativo, dá a diferença entre a percepção que o aluno-futuro professor tem do seu desempenho e aquela que lhe é fornecida do exterior pelo supervisor que o acompanha e se responsabiliza pela validação dos seus resultados. Infelizmente, a avaliação parece ter-se tornado um meio de formação o mais detestável de todos, pelo menos para alguns alunos-futuros professores, já que parece ter introduzido a concorrência e a inveja destruindo a harmonia e a solidariedade que deveria reinar (Dottrens, 1972 cit. por Damião, 1996) quer ao nível do grupo de estágio quer na relação entre o aluno-futuro professor e o supervisor.

Por último, uma referência à *Reflexão colectiva* que não mereceu por parte dos alunos-futuros professores a importância que a supervisão lhe atribui (Alarcão e Tavares, 1987), tendo em conta que devia funcionar como um momento terapêutico em que é dada retro-informação positiva ao aluno-futuro professor acerca da sua acção, sem focar excessivamente os aspectos negativos, no sentido de contribuir para uma maior auto-confiança e auto-estima. É um momento em que se deve procurar objectivar a discussão ao nível do processo ensino/aprendizagem desviando o foco da atenção da pessoa do aluno-futuro professor, no sentido de retirar a carga negativa, mesmo traumática que este momento, por vezes, assume (Moreira e Alarcão, 1997).

Assim, há que ter em conta que o momento de *Reflexão colectiva* implica saber desenvolver a capacidade de reflectir o que não se afigura, regra geral, tarefa fácil, nomeadamente nos contextos formativos (Alarcão, 1991, 1996). Face a algumas opiniões de que as reflexões colectivas se caracterizam por uma ausência de comunicação formativa e de desconfiança entre aluno-futuro professor e supervisor, numa relação apática marcada pela inexistência de partilha de ideias e de experiências (Pacheco, 1995), alguns autores (Alarcão, 1991, 1996; Simões e Ralha-Simões, 1995)

alertam para o esvaziamento do conceito de reflexão, para o perigo de se estar a assistir a um pseudo-modernismo ideologicamente atractivo mas inoperante ao nível da prática pedagógica. No dizer de Alarcão (1996), esse esvaziamento pode ter a sua origem numa falta de clarificação do conceito a nível teórico ou numa incapacidade de compreender as modalidades da sua operacionalização. Por sua vez, Simões e Ralha-Simões (1995) num estudo realizado com professores do 1º ciclo do ensino básico, num Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão, que incluiu professores que desempenhavam funções de professores cooperantes e professores acompanhantes dos alunos-futuros professores que constituem a amostra deste Estudo, verificaram que o termo reflexão foi utilizado sem que lhe fosse atribuído um sentido preciso.

O mal estar expresso pelos alunos-futuros professores relativamente a determinados aspectos relacionados, fundamentalmente, com a dimensão institucional, sugere que se repense a formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico, em que a consequência lógica é de que a Prática Pedagógica III, para poder funcionar melhor terá de ser pensada e organizada de uma forma um pouco diferente, no sentido de a transformar num contexto organizado de formação capaz de mobilizar as capacidades da totalidade dos indivíduos em formação. Dizer que a Prática Pedagógica III apresenta aspectos negativos não basta, é preciso apontar as formas de a melhorar, conforme leitura do Quadro 54.

Face ao exposto, em jeito de conclusão final, parece evidente que a quase totalidade dos alunos-futuros professores que constituíram a amostra deste Estudo, face aos aspectos positivos evidenciados, defendem a existência da Prática Pedagógica III, apesar de considerarem que, no sentido de reduzir os aspectos negativos identificados, a disciplina de Prática Pedagógica III deve ser reestruturada. Esta necessidade de reestruturação decorre do facto de os programas de formação inicial de professores serem formulados e postos em prática com demasiada frequência, sem qualquer relação com uma base de conhecimentos verdadeiramente coerente e sólida, sem que possam ser estabelecidas pontes entre o que se sabe sobre o processo de prática educativa e as implicações que daí decorrem para formar aqueles que nele estão particularmente envolvidos (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1980, 1983 cit. por Simões, 1996).

---

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÃO

Este Estudo mais detalhado sobre a Prática Pedagógica III surgiu como necessidade de conhecer o que pensam os alunos-futuros professores sobre a experiência vivenciada ao longo de um semestre em escolas do 1º ciclo do ensino básico, no sentido de traçar um quadro de aspectos característicos deste contexto formativo.

Neste Estudo ao procurar contrariar a tendência de se considerar o futuro professor unicamente como aluno em formação, reconheceu-se a importância das suas opiniões sobre a especificidade do contexto em que inscreveu a sua prática pedagógica. Foi, pois, contemplando essa especificidade que se desenvolveu este trabalho que, apesar de assumir um carácter nitidamente exploratório, permite o questionamento sobre o papel da Prática Pedagógica III e os processos desencadeados na área da formação inicial dos alunos-futuros professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

A validade da apreensão do modo como o aluno-futuro professor percebeu o seu percurso formativo e respectivas condições que envolveram o seu estágio parece não ter assentado, unicamente, na maneira como interpretou os seus desempenhos, as suas expectativas, as suas capacidades e motivações, mas, sobretudo, nas representações que construiu sobre esta etapa da formação inicial no que respeitou à realidade das escolas do 1º ciclo do ensino básico, à relação teoria-prática, ao relacionamento com as crianças, à realidade educativa, ao papel do professor acompanhante e ao papel do professor cooperante.

De facto, a extrema complexidade que caracteriza esta realidade institucional, a Prática Pedagógica III, não é verdadeiramente percebida sem conhecer as opiniões dos seus principais protagonistas que a vivenciam durante um semestre, no âmbito da formação inicial. Assim, conhecer as representações dos alunos-futuros professores pareceu uma condição essencial, mas, não constitui a única imagem fiel da realidade que é a Prática Pedagógica III. Este Estudo procura representar uma parte dessa realidade, que exige outras investigações que possam constituir importantes

contributos para o muito que há por saber sobre a Prática Pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Este Estudo, ao introduzir diferentes elementos para um melhor conhecimento da Prática Pedagógica III, deixou a descoberto novos campos de investigação relacionados com esta temática. Com efeito, durante o percurso investigativo rapidamente se percebeu que a análise das opiniões expressas nos questionários, exclusivamente baseadas em aspectos mais pessoais relativamente à forma como decorreu o processo de prática pedagógica, tornou-se incompleta, pois, seria muito mais rico alargar a pesquisa ao clima da Prática Pedagógica III, conhecendo também as opiniões de outros intervenientes, nomeadamente o professor acompanhante e o professor cooperante que, em grande parte, fazem da Prática Pedagógica III aquilo que ela é para o próprio aluno-futuro professor. Nesse sentido, relativamente a Estudos posteriores, muito há a investigar, quer em termos da dimensão institucional, ao analisar-se o actual currículo da Prática Pedagógica III como factor facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do aluno futuro professor ou, ainda, no que se refere ao estilo de supervisão adoptado pelos orientadores da Prática Pedagógica III e sua influência no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-futuro professor, quer em termos da dimensão educativa ao caracterizar-se os comportamentos interactivos do aluno-futuro professor no desenvolvimento das práticas pedagógicas na sala de aula do 1º ciclo do ensino básico, ao nível da planificação, da acção educativa e da capacidade de reflexão sobre a acção.

Decorrente do Estudo emergiu outra uma questão que seria pertinente investigar, relacionada com os diferentes tipos de escola, Plano Centenários e Projecto normalizado Tipo P3, onde o aluno-futuro professor realiza a Prática Pedagógica, no sentido de estudar se o tipo de escola pode marcar uma diferença substancial em relação à formação proporcionado aos alunos-futuros professores. Numa outra dimensão, relacionado com os resultados obtidos neste Estudo relativamente à possibilidade de opção futura pelo 1º ciclo do ensino básico, em termos de carreira profissional, seria interessante investigar qual a percentagem de aluno-futuros professores que, no final do Curso, optou, efectivamente, por esse nível de ensino e porquê?

Em termos pessoais este Estudo assumiu um significado muito particular, na medida em que o desempenho das funções de supervisor da Prática Pedagógica é uma actividade profissional que muito me agrada; daí que esta possibilidade de construir

conhecimento e reflectir sobre uma área que me é tão próxima e com tanto significado, vai permitir tornar-me melhor supervisor, no sentido de ajudar os alunos-futuros professores a sentir prazer no contacto com a realidade educativa do 1º ciclo do ensino básico e a encontrar soluções para os problemas com que se confrontam na Prática Pedagógica III. Por outro lado, este Estudo permitiu desenvolver uma atitude investigativa que se traduziu, em vários momentos, num processo de resolução de problemas que iam surgindo à medida que aprofundava questões, confrontava resultados, relacionava teorias.

Durante este percurso investigativo vivi momentos de satisfação pessoal motivados pelos avanços que ia conseguindo no trabalho, que se contrapunham aos momentos mais angustiantes ditados pelas dificuldades com que me ia deparando ao longo do processo; contudo, a satisfação pelo resultado final acaba por fazer com que os momentos mais difíceis assumam menor significado do que efectivamente tiveram na altura em que surgiram. Ao longo do Estudo fui tomando consciência que não basta, unicamente, conhecer as realidades para que se efective a sua mudança, é preciso agir. Apontar problemas sem procurar as soluções, sem intervir no sentido de mudar as práticas, parece conversa vazia que nada ou pouco adianta. Daí que, este Estudo deve servir para que, pelo menos, ao nível da equipa de Supervisão do processo de prática pedagógica em escolas do 1º ciclo do ensino básico, nos interroguemos sobre o que fazemos, como e para quê.

### **Limitações do Estudo**

Neste Estudo, apesar de se conseguir abordar de uma forma abrangente diversos aspectos relacionados com a Prática Pedagógica III, sentiu-se que muitos dos problemas evidenciados pelos alunos-futuros professores foram tratados de uma forma leve, o que merecia maior aprofundamento e análise. Na verdade, esta perspectiva de análise de contrastar as opiniões dos alunos-futuros professores, durante e após a realização da Prática Pedagógica III, em parte, falhou, devido não à abrangência das questões formuladas, mas às questões mais duvidosas que ficaram por esclarecer relativamente à inter-relação entre os diversos problemas enunciados pelos sujeitos. Esta limitação no aprofundamento dos problemas identificados causou alguma insatisfação na maneira como conduzi o Estudo, daí que, se iniciasse agora a investigação formulá-la-ia de modo diferente.

Por outro lado, o factor tempo e o desencontro de calendários relativamente ao término do segundo semestre da parte escolar do Mestrado (Março/96) e a necessidade de realizar o trabalho de campo no período em que decorreu a Prática Pedagógica III (Outubro/95 e Janeiro/96), constituíram as maiores dificuldades, uma vez que, os alunos-futuros professores que constituíram a amostra, no primeiro momento, estavam distribuídos por seis escolas do 1º ciclo do ensino básico, em trinta e nove salas de aula e muito ocupados na realização da Prática Pedagógica III. No que diz respeito ao factor tempo, verificou-se uma certa dificuldade em compatibilizar o trabalho de investigação com os trabalhos académicos decorrentes da parte escolar do mestrado e os compromissos profissionais ditados pela função de supervisor da Prática Pedagógica III.

Uma outra limitação bastante significativa consistiu no facto de o questionário não ter sido validado, pelo que foi necessário recorrer-se ao método dos juízes externos. Relativamente ao questionário aplicado no primeiro momento, durante a Prática Pedagógica III, ainda que anónimo, algumas questões podem ter motivado respostas contraditórias face à tensão e à pressão a que os alunos-futuros professores estiveram sujeitos, durante esta etapa da formação inicial. Por outro lado, a veracidade das respostas dos inquiridos, nos dois momentos, podem suscitar dúvidas se considerar que as técnicas de construção do questionário escrito estão vinculadas a um suporte linguístico em que a questão semântica parece fundamental. Apesar das muitas limitações do Estudo realizado estou convicto de que este contributo fornece elementos de reflexão crítica que permitem conduzir a uma alteração positiva das práticas pedagógicas, realizadas em escolas do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da formação inicial de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no sentido de que esta etapa formativa se adeque melhor ao seu propósito de formar futuros professores. Uma prática pedagógica que contribua para que a maioria dos alunos-futuros professores se sintam felizes e realizados por estagiar em escolas do 1º ciclo do ensino básico e que nunca se sintam desmotivados, insatisfeitos, ressentidos com os supervisores devido a faltas de acompanhamento e apoio, nem injustiçados perante a avaliação. Assim, será possível sair da situação actual, atenuando a espiral negativa assumida pela extensão dos problemas identificados pelos alunos-futuros professores, para uma Prática Pedagógica III mais satisfatória capaz de viabilizar um maior desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-futuros professores.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Abreu, L.M. (1992) Introdução à teoria do agir comunicativo de J. Habermas. *Cadernos CIDInE* 5, 5-12.
- Abric, J. C. (1984) L'artisan et l'artisanat: analyse de contenu de la structure d'une representation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-875.
- Alarcão, I. (1982) Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, Ano XVI, 151-159.
- Alarcão, I. (1995) *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Colecção CIDInE.
- Alarcão, I. (1996) Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Colecção CIDInE.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994) Supervisão de professores e desenvolvimento humano. In J. Tavares (Ed.) *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE.

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Allal, L. , Cardinet, J. ,Perrenoud, P. (1986) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, M. L. (1986) Enfoques y modelos de la investigación sobre el papel de las practicas en la formacion / socializacion de los professores. *Actas I Encontro Internacional de Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (1992) A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis*, 23, 25-27.
- Ambrósio, T. (1992) Ciência da educação e decisão nas políticas educativas. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: S.P.C.E.
- Applegate, J. & Lasley, T. (1982) Cooperating teachers' problems with preservice field experience students. *Journal of Teacher Education*, 33, (2), 15-23.
- Arends, R. (1995) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbier, J. (1990) *A Avaliação em Formação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Barbosa, M. (1991) A formação de professores na encruzilhada dos modelos antropogenéticos. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.

- 
- Bardin, L. (1988) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (1992) Contributos da psicanálise para o sucesso escolar e para a formação de professores. In *Actas do II Seminário " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Benavente, A. (1990) *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1992) As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: S.P.C.E.
- Bento, J. O. (1990) Acerca da crise actual na vertente pedagógica e didáctico - metodológica da formação inicial de professores. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof / 90, 87-94.
- Bento, J. O. (1995) *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Blanco, E. & Pacheco, J. (1990) A problemática das práticas na formação inicial integrada de professores. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof / 90, 41-45.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolin, F. (1989) Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teaching Education*, 4, (1), 10-19.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecologie del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brunet, L. (1992) Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Cabral, M. (1993) Alguns pressupostos para um modelo construtivista na formação de professores. " *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos - 3º e 4º Seminário*". Évora: Universidade de Évora.
- Cachapuz, F. (1987) Articulação, investigação educacional / práticas educativas: problemática e perspectiva. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, (5, 6), 531-535.
- Campos, B. (1990) Reforma educativa e formação de professores. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof / 90, 17-29.
- Campos, B. (1990) As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.

- 
- Campos, B. (1995) *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardinet, J. (1993) *Avaliar É Medir?*. Porto: ASA Editora.
- Cavaco, M. H. (1991) Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Coleção Ciências da Educação.
- Cochran-Smith, M. (1991) Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, (2), 104-118.
- Combs, A. (1959) *Individual Behavior. A Perceptual Approach to Behavior*. N.Y: Harper and Row Publ.
- Combs, A. (1989) *A Theory of Therapy - Guidelines for Counselling Practice*. London: Newbury Park, Sage.
- Combs, A. et al (1974) *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cortesão, L. (1991) Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Damas & Ketele (1985) *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Damião, M. H. (1996) Pré, Inter e Pós Acção - Planificação e Avaliação em Pedagogia. Coimbra: Minerva.

- Damião, M. H. (1997) *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- Delamont, S. (1987) *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Detry, B. (1992) A componente de psicologia na formação de professores. In *Actas do II Seminário " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Doyle, W. (1977) Learning the classroom environment an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, (6), 51-55.
- Domingos, I. (1995) *Controlo da Disciplina na Escola - Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Duckworth, E. (1991) *Ideias - Maravilha em Educação e Outros Ensaio em Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eiser, J. (1989) *Psicologia Social. Actitudes, Cognición y Conduta Social*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Erdman, J. (1983) Assessing the purposes of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34, (4), 27-31.
- Esteve, J. M. (1991) Perspectivas de formação contínua de professores em Portugal. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.

- 
- Esteves, A. J. (1992) A sociologia da educação na formação de professores. In A. Esteves & S. Stoer (Org.) *A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Estrela, A. (1987) Formação de professores por competências - uma experiência. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1991) Dos modelos de formação por competências ao Projecto Foco. In A. Estrela et al (Eds.) *Formação de Professores por Competências - Projecto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M. T. (1977) *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (1994) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1996) Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, 37, 34-36.

- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. F. (1990) A influência do nível de desenvolvimento do auto-conhecimento sobre a atribuição de professores. *Actas do 1º Seminário " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. F. (1993) O que sabe e o que faz um professor?. *Actas do 3º Seminário " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Ferry, G. (1987) *Le Trajet de la Formation*. Paris: Ed. Dunod.
- Fontana, D. (1988) *Psicologia para Professores*. São Paulo: Editora Manole Lda.
- Formosinho, J. (1986) Quatro modelos ideais de formação de professores. In *Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986 "As Ciências da Educação e a Formação de Professores"*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1991) Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.) *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Franco, V. & Machado, C. (1993) Intervenção psicológica na formação de estagiários - experiência de supervisão em grupo. *Actas do 3º e 4º Seminários " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Garandierie, A. (1989) *A Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Garcia, C. M. (1987) *El Pensamiento del Professor*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Garcia, C. M. (1992) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- G.E.P. (1986) *Sistemas de Formação de Professores*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993) *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1991) Consciência e acção sobre a prática com libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Gómez, A. P. (1992) O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, O. F. (1986) Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5, (1), 21-25.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1985) Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, 199-217.
- Gonçalves, O. F. & Ferreira-Alves, J. (1991) Aspectos intrapessoais na formação contínua de professores. In *Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hadji, C. (1994) *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Handal, G. & Lauvas, T. (1987) *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hogan, P. (1983) The central place of prejudice in the supervision of students teachers. *Journal of Education for Teaching*, 9, (1), 30-45.

- 
- Hutmacher, W. (1992) A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Kagan, A. & Albertson, L. (1987) Student Teaching: perceptions of supervisory meetings. *Journal of Teacher Education*, 13, (1), 49-60.
- Karmos, A. & Jacko, C. (1977) The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 28, (5), 51-55.
- Lacey, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lesne, M. (1984) *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Elementos de Análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesne, M. & Mianvielle, Y. (1990) *Socialization et Formation*. Paris: Paideia.
- Lessard-Hébert, M. (1996) *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M. , Goyette, G. , Boutin, G. (1994) *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leyens, J. (1985) *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Verbo.
- Lewin, K. (1972) *Psychologie Dynamique*. Paris: PUF.

- Martins, A. C. (1991) Formação contínua de professores : problemática e perspectivas. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Martins, A. , Mesquita, A. , Nunes, M. (1986) Estudo das percepções dos futuros professores de Ciências em relação ao currículo da sua formação inicial. *Revista de Educação*, 1, 25-36.
- Maslow, A. H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. N. Y.:Harper and Row Pub.
- Maslow, A. H. (1976) *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin.
- Matos, Z. (1990) Perspectiva integradora da formação e desenvolvimento da competência específica do professor. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof / 90, 103-106.
- Medeiros, M. B. (1976) *O Papel e a Formação dos Professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997) A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. Porto: CIDInE.
- Moscovici, S. (1976) *La Psycanalyse, son Image et son Public*. Paris: PUF.

- 
- Mosher, R. & Purpel, D. (1972) *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mucchielli, R. (1994) *A Entrevista Não Directiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nóvoa, A. (1991) Conceitos e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.) *Formação Contínua de Professores - Realidade e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992 ) Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, L. (1995) As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*, 8, (3), 233-249.
- Oliveira, L. (1990) Supervisão e formação contínua de professores : algumas perspectivas actuais. In J. Tavares e A. Moreira (Eds) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L. (1992) O clima e o diálogo em supervisão de professores. *Cadernos CIDInE* 1, 31-40.
- Oliveira, L. (1996) *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).

- Oliveira, L. (1997) A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores - Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. Porto: CIDInE.
- O'Shea, D. (1984) Teacher education: an empirical study of problems and possibilities. *Journal of Education for Teaching*, 10, (1), 1-23.
- Pacheco, J. A. (1994) *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995 a) *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995 b) *Formação de Professores: Teoria e Práxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. & Blanco, E. (1991) O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Patrício, M. F. (1987) Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In "As Ciências da Educação e a Formação de Professores". Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Patrício, M. F. (1990) *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1992) *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.

- 
- Patrício, M. F. (1993) Que futuro para a formação de professores. In Universidade de Aveiro (Eds) *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (1984) *La Fabrication de L'Excellence Scolaire*. Geneve: Croz.
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (1994) *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Cadernos de Inovação Educacional.
- Pinho, L. V. (1990) Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação. In J. Tavares & A. Moreira (Eds) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, L.V. (1993) Humanizar a Escola - Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- Pinho, L. V. (1995) Avaliação escolar e activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares e A. Bonboir (Coord.) *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Popper, K. & Lorenz, K. (1990) *O Futuro está Aberto*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

- Portugal, G. (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Praia, J. (1990) Dificuldades intrínsecas na formação inicial. Formação contínua como resposta. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Praia, J., Patrão, I., Ruivo, L., Gandra, P. (1990) A formação inicial e o crescimento profissional: Algumas limitações. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof / 90, 39-40.
- Ralha-Simões, H. (1991) Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*, 1, 31-40.
- Ralha-Simões, H. (1995) *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- Reis, I. e Salgado, L. (1992) Reprodução social e práticas de avaliação escolar. *Inovação*, 5, (1), 13-35.
- Ribeiro, A. C. (1991) A psicologia da educação nos cursos de formação. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Ribeiro, A. C. (1992) Notas psicossociológicas sobre formação de educadores. In *Actas do 2º Seminário " A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.

- 
- Ribeiro, A. C. (1993) *Formar Professores - Elementos para uma Teoria e Prática de Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Roelens, N. (1989) La quête, l'épreuve et l'oeuvre. *Education Permanente*, 100/101, 67-78.
- Rogers, C. (1977) *A Pessoa como Centro*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. (1983) *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Editores Moraes.
- Rogers, C. (1986) *Grupos de Encontro*. Lisboa: Editores Moraes.
- Rosales, C. (1992) *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: ASA.
- Sá-Chaves, I. (1990) A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis. *Cadernos CIDInE*.
- Santiago, R. (1990) As representações sociais da escola no meio rural: contributos para a análise dos seus elementos e das condições sociocognitivas da sua mudança. In J. Tavares & A. Moreira (Eds) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (1991) Representações da escola em alunos em situação de insucesso escolar. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E.
- Santiago, R. (1996) *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, B. (1991) *Os Aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Sarmiento, M. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Silvernail, D. & Costello, M. (1983) The impact of student teaching and internship programs on preservice teachers' pupil control perspectives, anxiety levels, and teaching concerns. *Journal of Teacher Education*, 34, (4), 32-36.
- Simões, C. (1996) *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1990) O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e A. Moreira (Ed.) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1995) Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

- 
- Soares, I. (1995) Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Souta, L. (1995) *Escolas Superiores de Educação, Ensino Politécnico e Formação de professores : Uma Década de Debates, Algumas Polémicas e Crítica que Baste*. Setúbal: Profedições.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R.C. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tabachnick, B. M. & Zeichner, K. R. (1984) The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 6, 28-36.
- Tardif, C. (1992) On becoming a teacher: the student teachers' perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXI, (2), 139-148.
- Tavares, J. (1992) *A Aprendizagem como Construção do Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1993) Clarificação dos conceitos básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. In *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1995) Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares e A. Bonboir (Eds) *Activação do*

*Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação.*  
Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1997) A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: CIDInE.

Tavares, J. (1997) *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve - Relações Interpessoais*. Porto: CIDInE.

Thies-Sprinthall, L. (1980) Supervision: an educative or mis-educative process?. *Journal of Teacher Education*, 31, 17-20.

Thies-Sprinthall, L. (1984) Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35, 53-60.

Vala, J. (1991) O que há de novo num velho texto - a propósito do artigo de Heider: "Social perception and phenomenal causality". *Psicologia VIII*, 157-159.

Vayer, P., Duval, A., Roncin, C. (1994) *Uma Ecologia da Escola*. Lisboa: Dinalivro.

Van Manem, M. (1991) Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, Vol 23, (6), 507-536.

- 
- Vaz, J. (1992) A atenção na sala de aula e processo ensino-aprendizagem. In *Actas do 2º Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos"*. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, F. (1992) *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- Wilson, G. D. & Eysenck, H. J. (1986) *Manual de Psicologia Humana*. Coimbra: Almedina.
- Zabalza, M. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.
- Zeichner, K. M. (1980) Myths and realities : field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, (6), 45-55.
- Zeichner, K. M. (1986) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, (3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1992) Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. & Liston, D. (1990) Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 16, (3), 235-253.

Zympher, N. L. & Ashburn, E. A. (1985) Studying the professional development of teachers: how conceptions of the world inform the research agenda. *Journal of Teacher Education*, 36, (6), 16-26.

Zympher, N. L. & Howey (1987) Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

ANEXOS

## ANEXO 1

### 1º Questionário /Estudo Prévio

No âmbito do Mestrado em Supervisão na Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação estou a iniciar uma investigação sobre as concepções dos alunos estagiários do 3º ano dos Cursos de Formação Inicial de Professores das Variantes de Ensino de Português/Inglês, Português/Françês e Matemática/Ciências relativamente à disciplina de Prática Pedagógica realizada em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Deste modo é muito importante para o meu projecto de investigação conhecer as vossas expectativas sobre o processo de Prática Pedagógica que vão iniciar.

As informações recolhidas serão utilizadas para este fim e inteiramente confidenciais. Obrigado pelo seu tempo e pela sua ajuda.

Outubro de 1995

Joaquim do Arco

#### QUESTÕES:

1ª P: O que pensa que vai ser para si a Prática Pedagógica que agora vai iniciar?

2ª P: Em que medida a Prática Pedagógica III que vai realizar em Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico será importante para a sua formação de professor?

3ª P: Em que aspectos espera que a Prática Pedagógica III venha influenciar o seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional?

## ANEXO 2

## ANEXO 2A

### Estudo Prévio - Indicadores categorizados na Dimensão Institucional

<b>indicadores</b>	<b>Fr</b>
Currículo:	
-estrutura do curso : "inadequada"	1
-sobrecarga de trabalho motivado pela existência de disciplinas teóricas	4
-Relação teoria-prática: "as realidades teóricas são diferentes das realidades práticas"	4
-"o curso está a formar licenciados para o desemprego"	1
-"A P.P.III era dispensável uma vez que queremos ser professores do 2ºciclo"	9
-"A P.P.III é muito importante para quem quer ficar no 1ºciclo"	3
-"Através da Prática no 1ºciclo é mais fácil conhecer o 2ºciclo"	8
-"a Prática é uma das cadeiras essenciais do currículo"	1
-"a P.P.III é uma etapa da vida do futuro- professor"	5
"positiva, mas com muita coisa negativa"	1
"a P.P.III vai ser muito trabalhosa"	10
"aplicar na prática o que foi aprendido na teoria"	5
"desafio"	5
-Funcionamento:	
"uma prática apoiada por um professor cooperante e um prof. acompanhante"	2
" a relação que nos é imposto devia ser prof/aluno e não estagiário-aluno	1
"o Acompanhante devia ensinar como se faz..."	1
"falta acompanhamento teórico para fundamentar a prática"	1
-Avaliação:	
" a nota é que conta"	2
"o estagiário tem que mudar para apanhar uma boa nota"	1
"a nossa preocupação é saber se o prof. cooperante e o prof. acompanhante dão boas notas	1

## Anexo 2B

### Estudo Prévio - Indicadores categorizados na Dimensão Educativa

<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>
Relação:	
-Relacionamento professor-aluno	8
-Conhecer o mundo da criança e como se desenvolve	4
-Relacionamento com prof. cooperante e prof. acompanhante	1
-Relacionamento com o grupo de estágio	1
Intervenção no processo Ensino/aprendizagem	
-Resolução de problemas	8
-Reflexão sobre as actividades	9
-Atitudes face à turma	3
-Preparação/Organização das actividades	5
-Utilização de estratégias	2
-Interacção escola-meio	1
-Relação teoria-prática:	
"comprovar a veracidade da teoria aprendida na ESE	3

## Anexo 2C

### Estudo Prévio - Indicadores categorizados na Dimensão Pessoal e Profissional

<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>
Experiência:	
"quanto melhor conhecer o 1ºciclo e o 2ºciclo mais fácil a decisão de optar"	5
"preparação para a vida futura"	19
"conhecer melhor a realidade educativa"	12
"experiência profissional"	11
"aprender fazendo"	5
Preocupações:	
"certificar sobre a profissão que quer abraçar"	4
"ter a noção do que é ser professor"	6
"medo de não gostar da profissão"	1
"medo de falhar"	1
"prova de capacidades"	2
"testar as próprias capacidades"	3
Sentimentos:	
"autonomia, confiança"	1
"desinibir"	1
"justo"	2
"responsável"	2
"afectivo"	4
"flexível"	1

## ANEXO 3

Questionário /1º momento do Estudo

Aos alunos do 3º ano dos Cursos de Formação Inicial de Professores das Variantes de Ensino de Português/Inglês, Português/Françês e Matemática/Ciências:

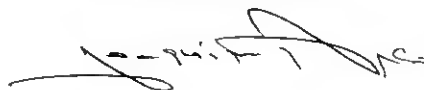
Agradeço a vossa colaboração na recolha de informações para a realização do meu projecto de investigação sobre o valor que o aluno-futuro professor atribui à Prática Pedagógica III realizada nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação está a ser realizada no âmbito do Mestrado em Supervisão na Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação.

As informações recolhidas serão utilizadas para este fim e inteiramente confidenciais. Por favor não assine, as respostas serão tratadas em anonimato.

Obrigado pelo seu tempo e pela sua ajuda. Esperamos que os resultados deste Estudo nos ajude a melhorar a formação dos futuros professores do Curso de Formação Inicial de Professores do 2º ciclo do Ensino Básico.

Janeiro de 1996



Joaquim do Arco

## QUESTIONÁRIO

### A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Curso de Formação de Professores a que pertence:

Port/Franc. [ ]      Port/Ingl. [ ]      Mat/Ciênc. [ ]

2. Desenvolve a sua prática pedagógica numa escola: plano centenários [ ]    p3 [ ]

3. Sexo:      masculino [ ]      feminino [ ]

4. Idade:

menos de 20 [ ]    20-24 [ ]    25-29 [ ]    30-34 [ ]    35-39 [ ]    mais de 40 [ ]

### B. COMPLETE AS SEGUINTE FRASES

.Para mim, a Prática Pedagógica III é .....

.....  
.....  
.....

.O que eu mais gosto na Prática Pedagógica III é.....

.....  
.....  
.....

.O que menos gosto é.....

.....  
.....  
.....

.Na P.P.III o mais importante tem sido.....

.....  
.....  
.....

.O que mais me tem decepcionado.....

.....  
.....  
.....

C. ASSINALE COM X A SUA OPINIÃO ACERCA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES

(4- concordo totalmente; 3-concordo; 2- discordo; 1- discordo totalmente)

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1- A Prática Pedagógica III é indispensável num Curso de Formação de Professores do 2º ciclo.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2-A P.P.III é muito importante porque permite no final do Curso a opção final em termos de futuro profissional.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3-A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na Prática Pedagógica no 2º ciclo.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4-Como aluno(a) de uma das variantes é dispensável a realização da Prática Pedagógica III no 1º ciclo.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5-A Prática no 1º ciclo é uma boa preparação para a vida futura.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6-A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7-A teoria aprendida nas aulas teóricas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8- A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9- A avaliação do Professor(a) Acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10-O aluno em Prática Pedagógica age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita, do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11- A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12-A P.P.III visa não tanto a prática no 1º ciclo, mas sobretudo a pessoa do aluno como futuro professor.   | 4 | 3 | 2 | 1 |

**D. ASSINALE COM X A IMPORTÂNCIA QUE ATRIBUI AOS SEGUINTEs  
ASPECTOS DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
(4-muito positivo; 3-positivo; 2- negativo; 1- muito negativo)**

1- Apoio prestado pelo(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
2- Papel desempenhado pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
3- As sugestões do(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
4- O atendimento realizado na ESE pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
5- A observação às aulas realizada pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
6- O contacto com a realidade educativa	4	3	2	1
7- A capacidade de resolução de situações imprevistas.	4	3	2	1
8- Aprender com os próprios erros.	4	3	2	1
9- Tomada de decisões.	4	3	2	1
10- Desenvolvimento de atitudes de autonomia.	4	3	2	1
11- Abertura crítica a novas ideias.	4	3	2	1
12- Testar as próprias capacidades.	4	3	2	1
13- Reflexão realizada logo a seguir à acção com o(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
14- Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e prof. acompanhante.	4	3	2	1
15- As críticas dos colegas de grupo de estágio	4	3	2	1
16- As críticas do(a) professor(a) cooperante.	4	3	2	1
17- As críticas do(a) professor(a) acompanhante.	4	3	2	1
18- A avaliação do desempenho.	4	3	2	1
19- As reflexões escritas.	4	3	2	1
20- A auto-avaliação.	4	3	2	1

E. **ASSINALE COM X** O VALOR QUE ATRIBUI A CADA UM DOS ASPECTOS ABAIXO ENUNCIADOS.

(De 4-Máximo a 1-Mínimo)

[4] [3] [2] [1]

1-Relacionamento:

com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o grupo de estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o(a) professor(a) cooperante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o(a) professor(a) acompanhante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2-Intervenção no processo ensino/aprendizagem:

planificação de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
definição de objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selecção de conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
adequação de estratégias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicação verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicação não verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestão de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manutenção da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2-O que lhe parece ser possível fazer para melhorar a Prática Pedagógica III ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO***

## ANEXO 4

Questionário /2º momento do Estudo

Aos alunos do 3º ano dos Cursos de Formação Inicial de Professores das Variantes de Ensino de Português/Inglês, Português/Françês e Matemática/Ciências:

Mais uma vez agradeço a vossa colaboração nesta 2ª fase de recolha de informações para a realização do meu projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão na Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação.

Este Estudo é centrado nas percepções dos alunos-futuros professores sobre a Prática Pedagógica III realizada em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico

As informações recolhidas serão utilizadas para este fim e inteiramente confidenciais. Por favor não assine, as respostas serão tratadas em anonimato.

Muito obrigado pelo seu tempo e pela sua ajuda.

Março de 1996



Joaquim do Arco

## QUESTIONÁRIO

### A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Curso de Formação de Professores a que pertence:

Port/Franc. [ ]      Port/Ingl. [ ]      Mat/Ciênc. [ ]

2. Desenvolve a sua prática pedagógica numa escola: plano centenários [ ]    p3 [ ]

3. Sexo:      masculino [ ]      feminino [ ]

4. Idade:

menos de 20 [ ]    20-24 [ ]    25-29 [ ]    30-34 [ ]    35-39 [ ]    mais de 40 [ ]

### B. COMPLETE AS SEGUINTE FRASES

.Para mim, a Prática Pedagógica III foi .....

.....

.....

.....

.O que eu mais gostei na Prática Pedagógica III foi .....

.....

.....

.....

.O que menos gostei foi .....

.....

.....

.....

.Na P.P.III o mais importante foi .....

.....

.....

.....

.O que mais me decepcionou foi .....

.....

.....

.....

C. **ASSINALE COM X** A SUA OPINIÃO ACERCA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES

(4- concordo totalmente; 3-concordo; 2- discordo; 1- discordo totalmente)

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1- A Prática Pedagógica III é indispensável num Curso de Formação de Professores do 2º ciclo.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2-A P.P.III é muito importante porque permite no final do Curso a opção final em termos de futuro profissional.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3-A P.P.III garante experiências que vão facilitar a intervenção na Prática Pedagógica no 2º ciclo.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4-Como aluno(a) de uma das variantes é dispensável a realização da Prática Pedagógica III no 1º ciclo.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5-A Prática no 1º ciclo é uma boa preparação para a vida futura.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6-A P.P.III é um campo de aplicação da teoria aprendida na ESE.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7-A teoria aprendida nas aulas teóricas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade prática.   | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8- A prática pedagógica é útil se for acompanhada de uma tarefa de reflexão.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9- A avaliação do Professor(a) Acompanhante não é totalmente objectiva o que influi negativamente no aluno em prática.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10-O aluno em Prática Pedagógica age mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita, do que em função daquilo que pensa que deveria ser realizado. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11- A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica.  | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12-A P.P.III visa não tanto a prática no 1º ciclo, mas sobretudo a pessoa do aluno como futuro professor.   | 4 | 3 | 2 | 1 |

**D. ASSINALE COM X A IMPORTÂNCIA QUE ATRIBUIU AOS SEGUINTEs**  
**ASPECTOS DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
(4-muito positivo; 3-positivo; 2- negativo; 1- muito negativo)

1- Apoio prestado pelo(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
2- Papel desempenhado pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
3- As sugestões do(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
4- O atendimento realizado na ESE pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
5- A observação às aulas realizada pelo(a) prof. acompanhante.	4	3	2	1
6- O contacto com a realidade educativa	4	3	2	1
7- A capacidade de resolução de situações imprevistas.	4	3	2	1
8- Aprender com os próprios erros.	4	3	2	1
9- Tomada de decisões.	4	3	2	1
10- Desenvolvimento de atitudes de autonomia.	4	3	2	1
11- Abertura crítica a novas ideias.	4	3	2	1
12- Testar as próprias capacidades.	4	3	2	1
13- Reflexão realizada logo a seguir à acção com o(a) prof. cooperante.	4	3	2	1
14- Encontro de reflexão com grupos de estágio, professores cooperantes e prof. acompanhante.	4	3	2	1
15- As críticas dos colegas de grupo de estágio	4	3	2	1
16- As críticas do(a) professor(a) cooperante.	4	3	2	1
17- As críticas do(a) professor(a) acompanhante.	4	3	2	1
18- A avaliação do desempenho.	4	3	2	1
19- As reflexões escritas.	4	3	2	1
20- A auto-avaliação.	4	3	2	1

E. **ASSINALE COM X O VALOR QUE ATRIBUIU A CADA UM DOS ASPECTOS ABAIXO ENUNCIADOS.**

(De 4-Máximo a 1-Mínimo)

[4] [3] [2] [1]

1-Relacionamento:

com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o grupo de estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o(a) professor(a) cooperante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
com o(a) professor(a) acompanhante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2-Intervenção no processo ensino/aprendizagem:

planificação de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
definição de objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selecção de conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
adequação de estratégias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicação verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicação não verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestão de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manutenção da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reformulação do trabalho com base nos erros e dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F.RESPONDA ÀS SEGUINTEs QUESTÕES:

1-No seu conjunto, considero que fiquei:

muito satisfeito(a) [ ]

relativamente satisfeito(a) [ ]

relativamente insatisfeito(a) [ ]

muito insatisfeito(a) [ ]

com a Prática Pedagógica III, porque .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



3- Equaciona a possibilidade de vir a optar pelo 1º ciclo do Ensino Básico como carreira profissional futura ?

SIM [ ]

NÃO [ ]

TALVEZ [ ]

Porquê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO***

## ANEXO 5

Coefficientes de correlação entre pares de itens relativos ao grupo C

<b>Itens</b>	<b>1º momento</b>	<b>2º momento</b>
1 e 2	.2911**	-
1 e 3	.4038**	.2731*
1 e 4	-	-.2957**
1 e 5	.2270*	.3274**
2 e 3	.3114**	-
2 e 5	.5338**	.3915**
3 e 5	.3432**	.5056**
3 e 6	-	.2523*
3 e 8	-	.3600**
3 e 12	-	.2399*
4 e 5	-.3612**	-
5 e 6	.2113*	.3060**
5 e 8	-	.3227**
5 e 10	-.2643*	-
6 e 7	.5424**	.6371**
6 e 9	-	-.4128**
6 e 10	-.2784**	-.2930**
6 e 11	-	-.2961**
6 e 12	.2400*	-
7 e 9	-	-.3937**
8 e 9	-	-.2279*
9 e 10	.2902**	-
9 e 11	.3343**	.3166**
10 e 11	.6539**	.7413**
10 e 12	-.2182*	-

## ANEXO 6

Grupo C-Valores de t registados no 1º momento

<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1 e 4	9,85	0,000...	4 e 10	-2,24	0,026
1 e 6	8,51	" "	4 e 11	-5,15	0,00001
1 e 7	8,66	" "	4 e 12	-6,47	0,0000...
1 e 9	10,60	" "	5 e 6	7,98	" "
1 e 10	7,604,83	" "	5 e 7	8,07	" "
1 e 11	3,61	0,000003	5 e 8	-2,18	0,030
1 e 12	-2,72	0,0004	5 e 9	9,99	0,000...
2 e 3	8,25	0,007	5 e 10	7,12	" "
2 e 4	6,84	0,0000...	5 e 11	4,38	0,0002
2 e 6	6,81	" "	5 e 12	3,18	0,002
2 e 7	-3,27	" "	6 e 8	-10,60	0,0004
2 e 8	8,75	0,0001	6 e 11	-3,60	0,000...
2 e 9	6,03	0,000...	6 e 12	-4,95	0,000002
2 e 10	3,27	" "	7 e 8	-11,06	0,000...
2 e 11	2,06	0,001	7 e 9	2,27	0,024
2 e 12	11,2	0,041	7 e 11	-3,29	0,001
3 e 4	9,92	0,000...	7 e 12	-4,75	0,00004
3 e 6	10,25	" "	8 e 9	12,95	0,000...
3 e 7	12,16	" "	8 e 10	9,57	" "
3 e 9	8,94	" "	8 e 11	6,82	" "
3 e 10	6,2	" "	8 e 12	5,63	" "
3 e 11	5,0	" "	9 e 10	2,15	0,033
3 e 12	-9,34	0,000001	9 e 11	-5,34	0,0000...
4 e 5	-2,34	0,000...	9 e 12	-6,80	" "
4 e 7	-11,85	0,020	10 e 11	-2,89	0,004
4 e 8		0,000...	10 e 12	-4,18	0,00004

## ANEXO 7

Grupo C-Valores de t registrados no 2º momento

<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1 e 4	7,76	0,000...	4 e 10	3,46	0,00007
1 e 6	7,61	" "	4 e 11	5,90	0,000...
1 e 7	7,72	" "	4 e 12	6,02	" "
1 e 8	2,04	0,043	5 e 6	7,26	" "
1 e 9	3,72	0,0003	5 e 7	7,33	" "
1 e 10	4,03	0,0001	5 e 8	2,24	0,026
2 e 4	8,02	0,000...	5 e 9	3,45	0,0007
2 e 6	7,89	" "	5 e 10	3,76	0,0002
2 e 7	8,03	" "	6 e 8	10,16	0,0000...
2 e 8	1,98	0,049	6 e 9	3,40	0,0008
2 e 9	3,90	0,0001	6 e 10	3,11	0,002
2 e 10	4,22	0,00004	6 e 11	5,65	0,000...
2 e 11	2,07	0,04	6 e 12	5,78	" "
2 e 12	2,13	0,035	7 e 8	10,57	" "
3 e 4	8,2	0,000...	7 e 9	3,19	0,002
3 e 6	8,08	" "	7 e 10	2,89	0,004
3 e 7	8,25	" "	7 e 11	5,60	0,000...
3 e 9	4,04	0,00008	7 e 12	5,75	" "
3 e 10	4,36	0,00002	8 e 9	5,82	" "
3 e 11	2,21	0,028	8 e 10	6,15	" "
3 e 12	2,27	0,024	8 e 11	4,08	0,00007
4 e 5	7,43	0,0000...	8 e 12	4,21	0,00004
4 e 8	10,15	" "	10 e 11	2,22	0,028
4 e 9	3,74	0,0003	10 e 12	2,27	0,024

## ANEXO 8

Coefficientes de correlação mais elevados observados nos Aspectos categorizados  
na dimensão institucional- Grupo D

<b>itens assoc.</b>	<b>1º mom.</b>	<b>2º mom.</b>	<b>itens assoc.</b>	<b>1º mom.</b>	<b>2º mom.</b>
1 e 2	.5989 **	.4939 **	4 e 5	.5270 **	.6594 **
1 e 3	.6189 **	.7362 **	4 e 13	.3011 **	.3726 **
1 e 4	.4094 **	.4373 **	4 e 14	.2804 **	.5168 **
1 e 16	.4020 **	.6806 **	4 e 16	.2702 **	.3376 **
2 e 3	.4320 **	.4954 **	4 e 17	.4336 *	.5581 **
2 e 4	.6871 **	.7831 **	5 e 14	.5398 **	.63989 **
2 e 5	.5939 **	.6386 **	5 e 16	.4308 **	.5307 **
2 e 13	.5557 **	.3648 **	5 e 17	.5178 **	.6137 **
2 e 14	.4682 **	.5954 **	13 e 16	.5477 **	.6125 **
2 e 17	.5507 **	.6556 **	14 e 16	.4001 **	.5840 **
3 e 16	.3969 **	.6702 **	14 e 17	.5286 **	.4121 **
3 e 17	.3197 **	.4582 **	16 e 17	.8035 **	.6634 **

\* Signif. Le 0,05

\*\* Signif. Le 0,01

## ANEXO 9

Grupo D - Valores de t registrados no 1º momento

<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1 e 4	2,7	0,008	6 e 15	2,89	0,004
1 e 5	4,56	0,000009	6 e 16	2,97	0,003
1 e 6	2,83	0,005	6 e 17	4,36	0,00002
1 e 8	2,68	0,008	6 e 18	4,61	0,000005
1 e 14	3,35	0,001	6 e 19	6,18	0,0000...
1 e 19	2,92	0,004	6 e 20	5,46	" "
1 e 20	2,48	0,014	7 e 8	4,11	0,00006
2 e 5	2,73	0,007	7 e 11	2,56	0,011
2 e 6	4,01	0,00008	7 e 14	2,62	0,001
2 e 8	3,88	0,0001	8 e 9	2,86	0,005
2 e 11	2,65	0,009	8 e 10	3,27	0,001
3 e 5	3,65	0,0003	8 e 12	2,85	0,005
3 e 6	4,01	0,0001	8 e 13	3,58	0,0004
3 e 8	3,85	0,002	8 e 14	5,57	0,0000...
3 e 11	2,41	0,017	8 e 15	2,73	0,007
4 e 6	5,09	0,000001	8 e 16	2,62	0,005
4 e 8	4,96	0,000002	8 e 17	4,21	0,00004
4 e 9	2,80	0,006	8 e 18	4,53	0,00001
4 e 10	2,12	0,036	8 e 18	6,00	0,0000...
4 e 11	3,82	0,0002	8 e 19	5,30	" "
4 e 12	2,43	0,016	8 e 20	3,47	0,0006
4 e 15	2,73	0,007	9 e 14	3,11	0,002
5 e 6	7,29	0,0000...	9 e 19	2,62	0,001
5 e 7	3,82	0,0002	9 e 20	2,77	0,006
5 e 8	7,15	0,0000...	10 e 14	2,15	0,003
5 e 9	4,76	0,000004	10 e 19	2,30	0,023
5 e 10	3,88	0,0001	11 e 13	4,46	0,00001
5 e 11	5,88	0,0000...	11 e 14	2,83	0,005
5 e 12	4,22	0,00004	11 e 17	3,09	0,002
5 e 13	3,27	0,001	11 e 18	4,47	0,00001
5 e 15	4,63	0,00007	11 e 19	3,88	0,0001
5 e 16	4,45	0,00002	11 e 20	3,08	0,002
5 e 17	3,08	0,002	12 e 14	2,55	0,012
5 e 18	3,05	0,003	12 e 19	2,15	0,03
5 e 19	2,20	0,03	12 e 20	2,28	0,024
6 e 7	4,28	0,00003	13 e 14	3,39	0,001
6 e 9	3,02	0,003	14 e 15	3,25	0,001
6 e 10	3,42	0,0008	14 e 18	2,98	0,003
6 e 13	3,72	0,0003	15 e 20	2,78	0,006
6 e 14	5,69	0,0000...	16 e 19	2,35	0,002

## ANEXO 10

Grupo D - Valores de t registrados no 2º momento

Itens	t	p	Itens	t	p	Itens	t	p
1 e 4	2,60	0,01	4 e 20	2,49	0,014	8 e 18	6,60	0,000...
1 e 5	3,82	0,0002	5 e 6	8,20	0,000...	8 e 19	6,92	" "
1 e 6	3,61	0,0004	5 e 7	5,84	" "	8 e 20	6,03	" "
1 e 8	4,08	0,00007	5 e 8	8,84	" "	9 e 13	2,61	0,01
1 e 10	2,16	0,033	5 e 9	6,51	" "	9 e 14	4,72	0,000005
1 e 11	2,99	0,003	5 e 10	6,74	" "	9 e 17	2,81	0,006
1 e 12	2,38	0,018	5 e 11	7,66	" "	9 e 18	4,36	0,00002
1 e 14	2,49	0,014	5 e 12	6,96	" "	9 e 19	3,27	0,0001
1 e 18	2,03	0,043	5 e 13	3,23	0,0015	9 e 20	3,18	0,002
2 e 5	2,17	0,032	5 e 15	5,74	0,000...	10 e 13	2,83	0,005
2 e 6	5,58	0,000...	5 e 16	3,98	0,0001	10 e 14	4,92	0,000002
2 e 7	3,17	0,002	5 e 17	3,20	0,0016	10 e 17	3,04	0,003
2 e 8	6,12	0,000...	5 e 19	3,39	0,0009	10 e 18	4,58	0,000009
2 e 9	3,90	0,0001	5 e 20	3,13	0,0001	10 e 19	4,26	0,00004
2 e 10	4,12	0,00006	6 e 7	3,30	0,0012	10 e 20	3,46	0,0007
2 e 11	4,99	0,000002	6 e 13	4,28	0,00003	11 e 13	3,68	0,0001
2 e 12	4,34	0,00002	6 e 14	6,29	0,000...	11 e 14	5,75	0,000...
2 e 15	3,22	0,002	6 e 15	2,75	0,007	11 e 15	1,98	0,049
3 e 4	2,15	0,033	6 e 16	3,58	0,0005	11 e 16	2,94	0,004
3 e 5	3,43	0,0008	6 e 17	4,54	0,00001	11 e 17	3,92	0,0001
3 e 6	4,66	0,00007	6 e 18	6,04	0,000...	11 e 18	5,46	0,000...
3 e 7	2,03	0,044	6 e 19	6,11	" "	11 e 19	5,41	" "
3 e 8	5,22	0,000001	6 e 20	5,29	" "	11 e 20	4,57	0,00001
3 e 9	2,84	0,005	7 e 8	3,98	0,0001	12 e 13	3,06	0,003
3 e 10	3,08	0,002	7 e 11	2,48	0,01	12 e 14	5,14	0,000001
3 e 11	4,01	0,00009	7 e 14	4,05	0,00008	12 e 16	2,32	0,02
3 e 12	3,33	0,001	7 e 17	2,04	0,04	12 e 17	3,27	0,001
3 e 15	2,14	0,034	7 e 18	3,64	0,0004	12 e 18	4,81	0,000004
4 e 6	6,68	0,000...	7 e 19	3,06	0,003	12 e 19	4,55	0,00001
4 e 7	4,32	0,00003	7 e 20	2,25	0,03	12 e 20	3,54	0,0003
4 e 8	7,26	0,000...	8 e 9	2,74	0,007	13 e 15	1,98	0,049
4 e 9	5,02	0,000001	8 e 10	2,43	0,02	14 e 15	4,06	0,00008
4 e 10	5,24	0,000001	8 e 12	2,13	0,0035	14 e 16	2,62	0,01
4 e 11	6,12	0,000...	8 e 13	4,77	0,000004	14 e 20	2,24	0,02
4 e 12	5,46	" "	8 e 14	6,8	0,000...	15 e 17	2,15	0,033
4 e 13	2,02	0,044	8 e 15	3,31	0,001	15 e 18	3,66	0,0003
4 e 15	4,31	0,00003	8 e 16	4,06	0,00008	15 e 19	3,07	0,002
4 e 16	2,75	0,0067	8 e 17	5,06	0,000001	15 e 20	2,33	0,021

## ANEXO 11

Coefficientes de correlação registados na interacção entre os itens  
relativos ao Relacionamento (Grupo E)

Itens associados	Coefficientes de correlação	
	1º momento	2º momento
1.1 e 1.2	.2183 *	.4893 **
1.1 e 1.3.	.2736 **	.3269 **
1.1 e 1.4.	.4595 **	
1.2 e 1.3.	.2247*	.5209 **
1.2 e 1.4.	.5018 **	.3364 **
1.3 e 1.4.	.6365 **	.5626 **

\* Signif. Le 0,05                      \*\* Signif. Le 0,01

## ANEXO 12

Coefficientes de correlação registados na interacção entre os itens relativos  
à Intervenção no processo Ensino/Aprendizagem (Grupo E)

<b>Itens</b>	<b>1º momento</b>	<b>2º momento</b>	<b>Itens</b>	<b>1º momento</b>	<b>2º momento</b>
2.1 e 2.2	.5518 **	.6279**	2.4 e 2.8	.2791**	.4435**
2.1 e 2.3	.4684**	.4626**	2.4 e 2.9	.4958**	.4522**
2.1 e 2.4	.3205**		2.4 e 2.10	.3562**	.3576**
2.1 e 2.5	.2967**		2.4 e 2.11	.5396**	
2.1 e 2.6	.2600*		2.4 e 2.12		.3577**
2.1 e 2.7	.2693*		2.5 e 2.6	.6609**	.4273**
2.1 e 2.8	.3101**		2.5 e 2.7		.4566**
2.1 e 2.9	.4230**	.3040**	2.5 e 2.8		.3759**
2.1 e 2.10	.3323**	.4065**	2.5 e 2.9		.4230**
2.1 e 2.11	.2998**	.2687*	2.5 e 2.10		.3899**
2.1 e 2.12	.3816**	.3493**	2.5 e 2.11		.2744*
2.2 e 2.3	.6220**	.6755**	2.5 e 2.12		.3567**
2.2 e 2.4	.4603**	.2465*	2.6 e 2.7	.5147**	.3855**
2.2 e 2.5	.3957**		2.6 e 2.8	.5685**	.4307**
2.2 e 2.6	.4755**	.2956**	2.6 e 2.9	.5797**	.3714**
2.2 e 2.7	.2967**		2.6 e 2.10	.5885**	.3216**
2.2 e 2.8	.4561**	.3812**	2.6 e 2.11	.3790**	
2.2 e 2.9	.4594**	.4087**	2.6 e 2.12	.4501**	.2871*
2.2 e 2.10	.3880**	.3396**	2.7 e 2.8	.5111**	.5194**
2.2 e 2.11	.2832**	.2303*	2.7 e 2.9	.4215**	.3198**
2.2 e 2.12	.4163**	.3340**	2.7 e 2.10	.2899**	.2347*
2.3 e 2.4	.3803**	.3880**	2.7 e 2.11		
2.3 e 2.5	.3103**	.2952**	2.7 e 2.12	.5569**	.2309*
2.3 e 2.6	.4277**	.2817*	2.8 e 2.9	.5938**	.5332**
2.3 e 2.7	.3394**		2.8 e 2.10	.4905**	.4576**
2.3 e 2.8	.4673**	.3983**	2.8 e 2.11	.3953**	.2574*
2.3 e 2.9	.4600**	.4103**	2.8 e 2.12	.3952**	.3300**
2.3 e 2.10	.3635**	.3605**	2.9 e 2.10	.4749**	.5516**
2.3 e 2.11		.3544**	2.9 e 2.11	.2959**	.3369**
2.3 e 2.12	.3533**	.3332**	2.9 e 2.12	.5268**	.3337**
2.4 e 2.5	.5073**	.5538**	2.10 e 2.11	.4438**	.3468**
2.4 e 2.6	.4923**	.5451**	2.10 e 2.12	.4311**	.4389**
2.4 e 2.7	.3218**	.3888**	2.11 e 2.12	.2316*	

\* Signif. Le 0,05

\*\* Signif. Le 0,01

## ANEXO 13

Grupo E- Valores de t registados no 1º momento

<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Itens</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.1 e 1.4	2,71	0,007	1.4 e 2.11	3,65	0,0003
1.1 e 2.1	3,05	0,003	1.4 e 2.12	2,04	0,043
1.1 e 2.2	3,48	0,0006	2.1 e 2.8	2,72	0,007
1.1 e 2.3	4,40	0,00002	2.1 e 2.10	2,36	0,02
1.1 e 2.4	2,66	0,008	2.1 e 2.11	3,46	0,0007
1.1 e 2.6	2,63	0,009	2.1 e 2.12	2,33	0,02
1.1 e 2.7	4,86	0,000003	2.2 e 2.8	2,36	0,002
1.1 e 2.8	5,86	0,000...	2.2 e 2.10	1,99	0,048
1.1 e 2.9	4,21	0,00004	2.2 e 2.11	3,10	0,002
1.1 e 2.10	5,48	0,000...	2.2 e 2.12	2,73	0,007
1.1 e 2.11	6,66	" "	2.3 e 2.5	2,65	0,008
1.2 e 1.3	2,02	0,045	2.3 e 2.11	2,59	0,010
1.2 e 1.4	3,19	0,002	2.3 e 2.12	3,54	0,0005
1.2 e 2.1	3,52	0,0005	2.4 e 2.7	2,01	0,045
1.2 e 2.2	3,95	0,0001	2.4 e 2.8	2,88	0,004
1.2 e 2.3	4,87	0,000007	2.4 e 2.10	2,52	0,012
1.2 e 2.4	3,13	0,002	2.4 e 2.11	3,60	0,0004
1.2 e 2.5	2,12	0,036	2.4 e 2.12	2,00	0,005
1.2 e 2.6	3,11	0,002	2.5 e 2.7	3,28	0,001
1.2 e 2.7	5,28	0,000...	2.5 e 2.8	4,22	0,00004
1.2 e 2.8	6,27	" "	2.5 e 2.9	2,60	0,001
1.2 e 2.9	4,65	0,000006	2.5 e 2.10	3,84	0,0002
1.2 e 2.10	5,89	0,000...	2.5 e 2.11	4,99	0,000001
1.2 e 2.11	7,05	" "	2.6 e 2.7	2,19	0,029
1.3 e 2.2	2,03	0,004	2.6 e 2.8	3,09	0,002
1.3 e 2.3	2,85	0,005	2.6 e 2.10	2,72	0,007
1.3 e 2.7	3,47	0,0006	2.6 e 2.11	3,83	0,0002
1.3 e 2.8	4,43	0,00002	2.7 e 2.12	4,08	0,00007
1.3 e 2.9	2,78	0,006	2.8 e 2.12	5,01	0,000001
1.3 e 2.10	4,05	0,00008	2.9 e 2.11	2,31	0,0022
1.3 e 2.11	5,21	0,000001	2.9 e 2.12	3,44	0,0007
1.4 e 2.7	2,04	0,04	2.10 e 2.12	4,65	0,0000007
1.4 e 2.8	2,92	0,004	2.11 e 2.12	5,76	0,000...
1.4 e 2.10	2,56	0,011			

## ANEXO 14

Grupo E- Valores de t registados no 2º momento

Itens	t	p	Itens	t	p
1.1 e 1.2	2,56	0,01	2.1 e 2.8	2,58	0,01
1.1 e 1.3	4,48	0,00001	2.1 e 2.10	2,09	0,04
1.1 e 1.4	6,13	0,000...	2.1 e 2.11	4,64	0,000007
1.1 e 2.1	5,42	" "	2.1 e 2.12	2,26	0,02
1.1 e 2.2	6,19	" "	2.2 e 2.8	2,05	0,04
1.1 e 2.3	6,46	" "	2.2 e 2.11	4,12	0,00006
1.1 e 2.4	4,58	0,000009	2.2 e 2.12	2,86	0,005
1.1 e 2.5	3,76	0,0002	2.3 e 2.5	2,44	0,02
1.1 e 2.6	4,40	0,00002	2.3 e 2.11	3,21	0,002
1.1 e 2.7	7,47	0,000...	2.3 e 2.12	3,26	0,001
1.1 e 2.8	7,79	" "	2.4 e 2.7	2,39	0,02
1.1 e 2.9	6,03	" "	2.4 e 2.8	3,05	0,003
1.1 e 2.10	7,02	" "	2.4 e 2.10	2,56	0,001
1.1 e 2.11	10,41	" "	2.4 e 2.11	5,08	0,00001
1.1 e 2.12	2,58	0,01	2.5 e 2.7	3,10	0,002
1.2 e 1.4	3,18	0,02	2.5 e 2.8	3,71	0,0003
1.2 e 2.2	2,09	0,04	2.5 e 2.10	3,20	0,002
1.2 e 2.3	2,59	0,01	2.5 e 2.11	5,76	0,000...
1.2 e 2.7	3,15	0,002	2.6 e 2.7	2,13	0,003
1.2 e 2.8	3,70	0,0003	2.6 e 2.8	2,77	0,006
1.2 e 2.9	2,16	0,003	2.6 e 2.10	2,32	0,002
1.2 e 2.10	3,27	0,001	2.6 e 2.11	4,68	0,00006
1.2 e 2.11	5,46	0,000...	2.7 ee 2.11	2,77	0,006
1.3 e 2.8	2,26	0,02	2.7 e 2.12	4,04	0,00008
1.3 e 2.11	4,04	0,00008	2.8 e 2.12	4,59	0,000009
1.4 e 2.1	2,11	0,004	2.9 e 2.11	3,83	0,0002
1.4 e 2.4	2,52	0,01	2.9 e 2.12	2,89	0,004
1.4 e 2.5	3,07	0,002	2.10 e 2.11	2,15	0,003
1.4 e 2.6	2,33	0,02	2.10 2.12	4,06	0,00008
1.4 e 2.12	3,8	0,0002	2.11 e 2.12	6,66	0,000...

