

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Didáctica, Organización e Métodos de Avaliação

TESE DOUTORAL

Tecnologia Educativa

Supervisão e aquisição da Competência Profissional:

Um modelo de e-tutoring na formação de Educadores de Infância

Maria Dulce de Noronha Abreu e Sousa

DIRETORES

Professor Doutor Francisco Javier Tejedor Tejedor

Professor Doutor José Manuel Melo de Carvalho



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Didáctica, Organización e Métodos de Avaliação

Doutoramento

Especialidade: Tecnologia Educativa



Supervisão e aquisição de Competências Profissional:

Um modelo de e-tutoring na formação de Educadores de Infância

Maria Dulce de Noronha Abreu e Sousa

Salamanca, 2015



Departamento de Didática, Organização e Métodos de Avaliação

Professor Doutor Francisco Javier Tejedor Tejedor, Professor Catedrático da Universidade de Salamanca, Departamento de Didática, Organização e Métodos de Avaliação e **Professor Doutor José Manuel Melo de Carvalho**, Professor Coordenador do Instituto Politecnico de Viana do Castelo, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo de Portugal, na qualidade de Diretores do trabalho de Tese de Doutoramento com o título «**Supervisão e aquisição da Competência Profissional: Um modelo de e-tutoring na formação de Educadores de Infância**», realizada por Maria Dulce de Noronha e Abreu e Sousa,

Faz Constar que este trabalho alcança, no nosso ponto de vista, todos os requisitos científicos e formais para ser apresentado e defendido publicamente. A investigação indaga sobre um problema relevante em investigação educativa e apresenta elevado grau de inovação. O processo metodológico selecionado resulta adequado nos objetivos e hipóteses planeadas e a discussão é completa e relacionada com uma atualizada fundamentação teórica. Apresenta uma contextualização adequada, um rigoroso procedimento de obtenção e análise de dados e extração de conclusões valiosas para a área de conhecimento em que está imerso.

Por todo ele, se manifesta de acordo para que seja autorizada a apresentação e defesa da Tese Doutoral referida.

Professor Doutor Francisco Javier Tejedor Tejedor

Professor Doutor José Manuel Melo de Carvalho

Salamanca, 2015

Dedicatória

Ao meu Pai, caminho que me conduzia no destino...

Á minha Mãe, consolo de todas as minhas dores.

Ao Elias Blanco, mestre e construtor do meu pensar...

Ao Gustavo Costa Pereira, impulsionador da minha obra.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que de forma presente ou á distancia, apoiaram ou potenciaram, de algum modo, a elaboração deste sonho:

*Em primeiro lugar aos meus Mestres,
os Professores Francisco Tejedor Tejedor e José Melo de Carvalho
Diretores, companheiros e amigos pelas horas dedicadas e pela infinita compreensão.*

*Aos meus colegas dum percurso representados nos que ficaram até á última hora,
Eusébio Costa, Cristina Mateus, Clara Costa e Emanuela Esteves.*

*À família, pelas ausências e por tanta paciência que revelaram ao longo dos anos,
Aos meus pais, Luís e Maria Amélia
Aos meus filhos, Hugo Tiago, Ana Raquel, Paulo Renato e Luís Carlos.
Aos meus netos, Santiago e Margarida
E ao meu marido Joaquim.*

*Finalmente,
A todos os que permitiram o inicio e o fim dum longo caminho,
Aos alunos e professores de cada dia vivido.*

ÍNDICE

ÍNDICE

Índice de Figuras.....	17
Índice de Quadros	20
Índice de Gráficos.....	24
Índice de Imagens.....	25
Índice de Tabelas.....	26
Tábua de Siglas.....	29
PARTE I – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	31
CAPÍTULO 1 – PROPOSTA METODOLÓGICA.....	33
1.1 INTRODUÇÃO.....	34
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	42
1.3. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	43
1.4. METODOLOGIA.....	45
1.4.1. Âmbito, natureza e objectivos do estudo	45
1.4.2. População e amostra.....	46
1.4.3. Variáveis em estudo	46
1.4.4. Instrumentos de recolha de dados.....	47
1.4.5. Análise de dados.....	48
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	51
2.1. AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO	52
2.1.1. As origens da educação na Península Ibérica.....	61
2.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL	63
2.3. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA.	70
2.3.1. A formação dos educadores de infância: das origens ao processo de Bolonha	78
CAPÍTULO 3 – A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIORA	91
1.1. PRESSUPOSTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS EDUCADORES DE INFÂNCIA	92
1.1.1. Paradigmas de investigação	95
3.1.2 Etapas de formação.....	97
3.1.3 Paradigma de formação	99
3.1.4 Processo de desenvolvimento profissional.....	102

1.2.	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTUGAL DE HOJE	106
3.2.1.	Contextualização da formação docente	107
3.2.2.	O sistema educativo e as necessidades de formação de professores	108
3.2.3.	A Lei de Bases e a sua aplicação.....	108
1.3.	DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DE «RECONVERSÃO» PARA O ENSINO SUPERIOR, COMO MEIO DE REQUALIFICAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL DOS DOCENTES GENERALISTA: A MONODOCÊNCIA E A PLURIDOCÊNCIA.....	117
3.4	DA ORIGEM DOS PERFIS DOS PROFESSORES E CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO AO DESENHO INAFOP... ..	124
3.4.1.	Perfil de desempenho profissional do educador de infância previsto no Decreto -Lei nº 240/2001	125
3.5	OS MODELOS DE ENSINO E OS CENÁRIOS DE INTERVENÇÃO DA SUPERVISÃO.....	126
3.5.1-	O contexto.....	126
3.5.2.	Um desenho evolucionista	127
3.6.	O CURRÍCULUM DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES	151
3.6.1	Pressupostos curriculares.....	151
3.6.2.	O conceito de currículo	153
3.6.3.	A problemática teoria-prática	155
3.6.4.	As caraterísticas curriculares.....	156
3.7.	O MICROENSINO. UMA TÉCNICA DE SUPERVISÃO.....	158
3.7.1.	Fundamentos Teóricos— Experimentais.	158
3.7.2.	Paradigmas educativos utilizados em microensino	161
3.7.3.	A Autoscopia na supervisão da formação inicial de professores	165
	CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA PERSPETICA EUROPEIA.....	169
4.1.	NOVOS PAPEIS DOS DOCENTES/ESTUDANTES NO PROCESSO DE BOLONHA	170
4.2.	OBJETIVOS DA MUDANÇA COM O PROCESSO DE BOLONHA.....	171
4.3.	OS DESENHOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE BOLONHA.....	172
4.4.	A ESEF: BOLONHA, A DIMENSÃO EUROPEIA DA FORMAÇÃO DOCENTE	174
4.4. 1.	Princípios fundamentais da habilitação profissional para a docência	175
4.4.2.	Componentes da formação e tempos de aprendizagem	179
4.5.	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA PERSPETIVA DA FORMAÇÃO EUROPEIA E AS COMPETÊNCIAS PARA A QUALIDADE EDUCATIVA.....	182
4.5.1.	Modelo de Formação de Bolonha	188
4.5.2.	Formação Metodológica e competências formativas.....	189

4.6.	UM “CASO” DE FORMAÇÃO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE -PORTARIA nº 12626/2010	191
4.6.1.	Áreas de formação científicas e pedagógicas: Um Caso de formação na Escola Superior de Educação de Fafe.....	191
CAPÍTULO 5 - AS TÉCNOLOGIAS EDUCATIVAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....		249
5.1.	O DESENVOLVIMENTO DA COMPETENCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. CONTRIBUTOS DA TECNONOGIA EDUCATICA E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	250
5.1.1.	Contextualização	252
5.2.	O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	255
5.2.1.	A competência profissional antesdo Processo de Bolonha	257
5.2.2.	As competênciasprofissionais depois do Processo de Bolonha.....	260
5.3.	A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA EUROPEIA.....	262
5.3.1.	A Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	264
5.4.	A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	265
5.4.1	As tutorias e o tutor a nova relação professor/ estudante: desenvolvimento de competências face à aprendizagem.....	268
5.4.2.	Tutorias eletrónicas (e`tutoring) na formação: atitude ou metodológica pedagógica na supervisão.....	293
5.4.3.	As competências profissionais: como as tecnologias educativas podem promover a construção de Profissionalidade e a identidade do educador de infância	296
5.5.	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EDUCATIVA	308
5.5.1.	Tutoring e o E-Learning e como educação inovadora do século XXI.....	312
5.5.2.	As tecnologias ao serviço da Educação. Novos Mídia da Internet ao Moodle	319
5.5.3.	A utilização e aquisição das competências informacionais.....	328
PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO		333
CAPÍTULO 6 – ESTUDO 1 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PRÉ-BOLONHA		335
6.1.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	336
6.2.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	338
6.2.1.	Concepção e desenvolvimento do currículo	339
6.2.2.	Integração do currículo	343
6.2.3.	Análise comparativa: apenas para curso de educação de infância.....	345
6.3.	DIMENSÕES DA TECNOLOGIA EDUCATIVA.....	351
6.3.1.	Caracterização da amostra.....	352

6.4.	USO DAS TIC.....	357
6.4.1.	Análise descritiva.....	357
6.4.2.	Análise comparativa.....	359
6.4.3.	Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem eletrónica.....	365
CAPÍTULO 7 – ESTUDO 2 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, TECNOLOGIA EDUCATIVA E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA PÓS-BOLONHA: UM ESTUDO CORRELACIONAL.....		377
7.1.	ÂMBITO E OBJETIVOS GERAIS DO CURSO.....	378
7.2.	AMOSTRA /SUJEITOS.....	379
7.3.	INSTRUMENTOS.....	381
7.4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	389
7.4.1.	Competências Profissionais do Educador de Infância.....	389
7.4.2.	Tecnologia Educativa.....	400
7.4.3.	Vivências e Percepções da Prática de Ensino Supervisionada.....	411
7.4.4.	Competências profissionais e vivências e percepções da prática de ensino supervisionada.....	421
CAPÍTULO 8 – DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....		425
8.1.	Análise Global dos Resultados.....	426
8.1.1.	Estudo 1 – A competência profissional dos Educadores de Infância (Pré-Bolonha).....	426
8.1.2.	Estudo 2 – A Competência Profissional dos Educadores de Infância (Pós-Bolonha).....	435
8.2.	Conclusões da investigação.....	442
8.3.	Ideias e sugestões de futuros estudos.....	445
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		451
ANEXOS.....		517

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2. 1. Comparação entre as características dos engenheiros do séc. XX e do séc. XXI (Magalhães, 2014, p. 93)	76
Figura 2.2. Serpentina do tempo.....	77
Figura 2.3. Conceitos antagónicos na Modernidade e Pós-Modernidade, Mateus (2012)	83
Figura 2.4. Articulação entre as competências e as metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação adotado na ESEF, para a implementação de Bolonha.	87
Figura 3.1. Paradigmas de formação (Zeichner, 1983)	101
Figura 3.2. Esquema da natureza e função docente (Blanco, 1980).....	105
Figura 3.3.A proposta de trabalho em curto prazo coordenada por Alarcão.....	121
Figura 3.4.A proposta de trabalho em longo prazo coordenada por Alarcão	122
Figura 3.5. As tarefas a realizar por o observatório	123
Figura 3.6. Fases do ciclo de supervisão clínica segundo Goldhammer e outros. Citado por Alarcão, 1987.....	137
Figura 3.7.A supervisão como uma forma de ensino	142
Figura 3.8.Três etapas do ciclo de supervisão	143
Figura 3.9.Três características da formação de professores	148
Figura 3.10. Classificação da teoria curricular (S. Kemmis)	156
Figura 3.11. Esquema básico do microensino conforme o paradigma de modificação de conduta.....	162
Figura 4.1. Considerações da evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos.....	182
Figura 4.2. Os princípios reguladores dos instrumentos: EEES.....	184
Figura 4.3. A organização geral do sistema educativo (SE).....	185
Figura 4.4. Finalidades dos perfis de desempenho.....	185
Figura 4.5. Conceção e desenvolvimento do currículo	186
Figura 4.6. Integração do currículo	186

Figura 4.7. Objetivos para a educação pré-escolar	186
Figura 4.8. O professor como construtor de sentidos e de pontes	189
Figura 4.9.Áreas de formação	192
Figura 4.11.Modelo Tuning	208
Figura 4.12.Modelo Tuning usado para a autoavaliação das escolas do IESFafe	209
Figura 4.1 As aprendizagens profissionais dos Educadores de Infância (adaptado de National Training Laboratories Bethel e Maine, In Magalhães, 2014)	237
Figura 4.6. Análise comparativa dos tipos de aprendizagens Ramos (2014, p340)	241
Figura 5.1. Principais competências propostas pela União Europeia, Ramos (2014,p.258)	261
Figura 5.2. Projeto Tuning e as competências mais importantes, Ramos(2014,p.259)	263
Figura 5.3. Tutorias. Ramos (2014,p:275)	270
Figura 5.4. As 10 competências para o tutor e a atividade tutorial, : Adaptado (de Silva,2012; e Schinerder, 2011) por Schneider e outros (2013).	271
Figura 5.5. Novas competências foram acrescentadas posteriormente ao estudo deBehear, Schneider, Silva (2013)	272
Figura 5.6. Roda das competência Schneider e outros (2013,p:66)	272
Figura 5.7.Tutorias Académicas Ramos (2014)	273
Figura 5.8. Teorias face a aprendizagem Costa (2010) in Lima e Capitão (2003)	274
Figura 5.9. Ciclo da informação e do conhecimento, Ramos (2014, p.79)	276
Figura 5.10. Trabalho autónomo do estudante Ramos (2014 p.283).....	277
Figura 5.11. Trabalho em equipa: Ramos (2014)	279
Figura 5.12. Antecedentes do trabalho colaborativo Ramos (2014,p 347	282
Figura 5.13. Paradigmas novos e velhos, D.W. Johnson in Ramos (2014,p.338)	283
Figura 5.15. Relação do currículo, conhecimento e competência, Pacheco(2011,p55).....	285
Figura 5.16. A competência e mobilização dos saberes.Pacheco82011,P.118)	286
Figura 5.17. Características da informação e do conhecimento Ramos (2014,p79)	288
Figura 5.18. Grau de conhecimento do Projeto Guedes e Lourenço(2007)	290

Figura 5.19. Avaliação das práticas avaliativas (Fonte: De Ketele, 2008, adaptado)	292
Figura 5.20. A «CEBOLA», a docência como prática e teoria relacionada e centrada na pessoa enquanto ser que reflete, Batista, Graça e Queirós (2014, P.281), In Korthagen (2005, 2013).....	305
Figura 5.21. A pessoa futuro professor e a ligação . teoria /prática, Batista, Graça e Queirós (2014, P.282), In Korthagen (2005, 2013).....	306
Figura 5.22. Habilidades digitais do docente, Ramos, 2014, p. 190	307
Figura 5.23. Elementos configurativos da Tecnologia Educativa, Blanco e Silva (1993, p.39) ...	309
Figura 5.24. Etapas da evolução do conceito da Tecnologia Educativa, Blanco e Silva (1993, P.39).....	309
Figura 5.25. A sociedade dos conhecimentos e os valores Ramos (2014, p.216)	311
Figura 5.26. Definições da sociedade da informação, Ramos (2014, p.85).....	313
Figura 5.27. Vantagens e desvantagens do e-learning: Lina e Capitão (2003).....	317
Figura 5.28. Métodos de utilização da internet na educação segundo Ellsworth (1994)	326
Figura 5.29. Projetos utilizando a Internet Rakes (1996):.....	327
Figura 5.30 . Capacidades básicas, Gallego (2005 p.181)	329
Figura 5.31. Critérios a avaliação dos Meios Didáticos, Martín	330
Figura 5.32. Evolução das competências informacionais na etapa escolar (Bielba; 2014)	331
Figura 5.3.3. Dimensões da Competência Informacional e digital (Area e Guarro; 2012)	332
Figura 6.1: Histograma da Idade	338
Figura 6.2.: Percentagem de resposta para cada bloco do grupo A.....	340
Figura 2.3.: Grupo B.....	343
Figura 6.4. Caracterização da amostra.....	353

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.2. Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo (adaptado de Grossman (1990) e Morine Dershiner e Kent (2003)	88
Quadro 3.1. Formação Politécnica vs Universitária IN DGESUP (1999).....	107
Quadro 4.1. Componentes de formação para a docência fundamentada na investigação.	180
Quadro 4.2. Conhecimento e prática de ensino.	190
Quadro 5.1 Aprendizagem Individual	278
Quadro 5.2 Intervenção tutorial no Seminário de Estágio	293
Quadro 6.1.: Resumo das questões do primeiro instrumento	349
Quadro 6.2. Dimensões da Tecnologia Educativa	351
Quadro 7.1. Características sociodemográficas da amostra	379
Quadro 7.2. Itens relativos às dimensões do Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa	382
Quadro 7.3. Itens relativos aos 5 blocos da dimensão A – Conceção e Desenvolvimento do Currículo	384
Quadro 7.4 Itens relativos aos 2 blocos da dimensão B – Integração do currículo.....	385
Quadro 7.5. Resultados de estatística descritiva relativa à Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	390
Quadro 7.6. Resultados de estatística descritiva relativa à Dimensão B: Integração do currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	390
Quadro 7.7 Resultados de estatística descritiva ao Bloco 1: da Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	392
Quadro 7.8 Resultados de estatística descritiva ao Bloco 2 da Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	393

Quadro 7.9. Resultados de estatística descritiva ao Bloco 3 da Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	393
Quadro 7.10. Resultados de estatística descritiva ao Bloco 4 da Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	394
Quadro 7.11. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 5 da Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos).....	395
Quadro 7.12. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 6 da Dimensão B: Integração do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)...	396
Quadro 7.13. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 7 da Dimensão B: Integração do Currículo (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)...	397
Quadro 7.14. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI.....	399
Quadro 7.15. Distribuição dos sujeitos em função da experiência com computadores (n=63).....	400
Quadro 7.16. Distribuição dos sujeitos em função do interesse pelos computadores (n=63)	400
Quadro 7.17. Distribuição dos sujeitos em função do grau de conforto para usar as TIC (n=63).....	401
Quadro 7.18. Distribuição dos sujeitos em função da percepção dos alunos quanto à utilidade das TIC na aprendizagem.....	401
Quadro 7.19. Distribuição dos sujeitos em função a sua percepção quanto ao contributo das TIC.....	401
Quadro 7.20. Distribuição dos sujeitos em função da frequência de recursos tecnológicos para executar trabalhos das UC.....	402
Quadro 7.21. Distribuição dos sujeitos em função da Classificação da experiência na utilização da WWW.....	403
Quadro 7.22. Distribuição dos sujeitos em função da Utilização tecnologia computacional na supervisão pedagógica.....	404

Quadro 7.23. Distribuição dos sujeitos em função da existência de apoios tecnológicos na prática pedagógica	405
Quadro 7.24 Distribuição dos sujeitos em função do valor atribuído a diferentes tipos de recursos tecnológicos na aprendizagem.....	407
Quadro 7.25. Distribuição dos sujeitos em função do percepção de interferência das TIC na aprendizagem.....	408
Quadro 7.26. Distribuição dos sujeitos em função dos tipos de tecnologia computacional existentes na formação	409
Quadro 7.27. Resultados de estatística descritiva relativa às Dimensões do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	412
Quadro 7.28. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 1 do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	412
Quadro 7.29. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 2 do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	413
Quadro 7.30. Listagem de sentimentos positivos associados à prática de ensino supervisionada (IVPE-ES _(LE))	414
Quadro 7.31. Listagem de sentimentos negativos associados à prática de ensino supervisionada	415
Quadro 7.32. Distribuição dos sujeitos em função das Respostas à questão. “Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa?”	416
Quadro 7.33. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 3 do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	416
Quadro 7.34. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 4 do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	417
Quadro 7.35. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 5 do IVPE-ES _(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)	418
Quadro 7.36. Elicitações a aspetos positivos relacionados com o processo de supervisão.....	419
Quadro 7.37. Elicitações a aspetos negativos relacionados com o processo de supervisão ...	420
Quadro 7.38. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas Inventário das vivências e percepções de estágio- IVPE-ES _(LE)	421

Quadro 7.39. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI e as dimensões do Inventário de Vivências e Percepções de Estágio- IVPE-ES _(LE)	423
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7.1. Valores médios nas 7 subescalas/blocos do QCPEI.....	391
Gráfico 7.2 Locais onde os alunos acedem à Internet	403
Gráfico 7.3. Distribuição dos sujeitos quanto ao uso de meios tecnológicos como o “e-learning” enquanto estratégias de estratégia de aprendizagem.	410
Gráfico 7.4.Distribuição dos sujeitos em função do uso do “e-tutoring” como estratégia de aprendizagem.....	411

ÍNDICE DE IMAGENS

<i>Imagem 2.1. O ensino doméstico e os percetores - As Meninas de Velasquez, in Magalhães (2014)</i>	<i>58</i>
<i>Imagem2.2. Práticas de ensino Tradicional Magalhães,(2014).....</i>	<i>65</i>
<i>Imagem 2.3. Fenix, símbolo da mudança Humana.....</i>	<i>83</i>
<i>Imagem 5.1. Registo do Moodle no mundo (in http://moodle.org/sites/).....</i>	<i>319</i>
<i>Imagem 8.1. Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2009,p.26)</i>	<i>444</i>
<i>Imagem 8.2. Bristol, United kingdom, (Photo by Matt Cardy/Getty Images)</i>	<i>446</i>
<i>Imagem 8.3. Diversos conceitos de professor e Desenho representando Paulo Freire e suas Pedagogias. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Professor)</i>	<i>448</i>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabelas 3.1. A evolução do objeto de investigação sobre o ensino	93
Tabelas 3.2. Pressupostos teóricos impacto na formação de educadores.....	94
Tabelas 3.3. Linhas de investigação processo de ensino/aprendizagem na supervisão/paradigmas:	96
Tabelas 3.4. Avaliação da prática profissional/supervisão	97
Tabelas 3.5. Três critérios para a organização de um currículo para as crianças pequenas Crumet (1985):.....	97
Tabelas 3.6. Processo de formação contínua e permanente abrangem	98
Tabela 3.8. Paradigmas diferem em duas dimensões Zeichner (1983)	99
Tabela 3.9. Condições das instituições de contextos de Estágios.....	119
Tabela 3.10. Recursos existentes nas instituições escolares	120
Tabela 3.11. A relação entre a aprendizagem e o ensino de E. Stones, in Approach, 1984.....	139
Tabela 3.13. Considerações da formação de professores (Landsheere, 1977)	157
Tabela 3.14. Vantagens das proposições no microensino	159
Tabela 4.1. O mestrado deve promover ainda, segundo o DL n.º 74/2006.	173
Tabela 4.2. Princípios fundamentais da habilitação profissional para a docência:	176
Tabela 4.3. Objetivos da unidade curricular e competências a desenvolver	193
Tabela 4.4. O moodle é usado como suporte da aprendizagem	194
Tabela 4.5. Conteúdos programáticos	196
Tabela 4.6. Três parâmetros de avaliação	197
Tabela 4.7. Funções da comissão coordenadora	202
Tabela 4.8. Listagem de competências do Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.....	206
Tabela 4.8. Requisitos necessários ao funcionamento do ciclo de estudos	210
Tabela 4.9. Requisitos da melhoria da qualidade	212
Tabela 4.10. Avaliação da qualidade das aprendizagens e competências da formação	213

Tabela 4.11. Qualidade do ensino.....	216
Tabela 4.12. Qualidade do ensino e da investigação do ciclo de estudos.....	218
Tabela 4.13. Competencias e objetivos do ciclo de estudos	219
Tabela 4.23. Orientação do estudo e aconselhamento ao aluno	228
Tabela 4.24. Tecnologia da informação no ensino:	228
Tabela 4.25. Material de estudo:	229
Tabela 4.26. Empregabilidade.....	230
Tabela 4.27. Programas de qualidade das aprendizagens:.....	231
Tabelas 4.28. Critérios de classificação:.....	232
Tabelas 4.29. As competencias docentes:	233
Tabelas 4.30. Feedback da vida profissional:.....	234
Tabela 4.31. Cooperação com outras Escolas:.....	235
Tabela 4.32. Da teoria á prática: os conteúdos dos UC:	242
Tabela 4.33. Metodologias de ensino (avaliação incluída):	243
Tabela 4.34. Plano de Estudos No Mestrado dividido em quatro semestres:.....	244
Tabela 5.1. Exemplos de LMS (Nunes, 2007)	315
Tabela 6.1. Características socio-demográficas	337
Tabela 6.3. Grupo A.....	341
Tabela 6.4. Medidas do grupo A	342
Tabela 6.5. Grupo B.....	344
Tabela 6.6. Medidas de localização do grupo B.....	345
Tabela 47.7. Comparação de médias para a variável Instituição	346
Tabela 6.8. : Comparação de médias para a variável Idade	347
Tabela 6.9. Comparação de médias para a variável Ano curricular	348
Tabela 6.10. Caracterização da amostra	353
Tabela 6.11. Caracterização da amostra segundo a instituição.....	354

Tabela 6.12. Caracterização da amostra segundo a idade.	355
Tabela 6.13. Caracterização da amostra segundo o ano curricular.	356
Tabela 6.14. Análise descritiva para utilização das TIC's.	358
Tabela 6.15. : Uso das TIC's de acordo com a Instituição	360
Tabela 6.16. Uso de TIC's de acordo com a idade.....	362
Tabela 6.17. Uso das TIC's de acordo com o ano curricular.	364
Tabela 6.18. Análise descritiva da apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica.....	366
Tabela 6.19. Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente à instituição.....	367
Tabela 6.20. Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente à idade.....	368
Tabela 6.21. Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente ao ano curricular.	369
Tabela 6.22. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A1.....	370
Tabela 6.23. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A2.....	371
Tabela 6.24. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A3	371
Tabela 6.25. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A4.....	371
Tabela 6.26. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A5.....	372
Tabela 6.27. Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco A.....	372
Tabela 6.28. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco B6.....	372
Tabela 6.29. Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco B7.....	373
Tabela 6.30. Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco B.....	373
Tabela 6.31. Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco A e B.....	373
Tabela 6.32. Alpha de Cronbach.....	374

TÁBUA DE SIGLAS

B-Learning- Blended Learning

CHA – Conhecimento Habilidades e Atitudes

CNAEF- Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

DGES- Direção Geral do Ensino Superior

DGIP- Direção Geral da Instrução Primária

DGRHE – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação

E- Learning- Electrónica Learning

EAD – Modelo de Educação à Distância

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

ENEI- Escolas Normais de Educadores de Infância

EEES- Espaço Europeu de Ensino Superior

ESSE - Escola Superior de Educação

ESSE- Escola Superior de Educação

GEP- Gabinete de Estudos e Planeamento

IESF- Instituto de Estudos Superior de Fafe

INAFOP- Instituto Nacional de Formação Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MCTES- Ministério da Ciência e Tecnologia de Ensino Superior

MI – Ministério do Interior

MOODLE- Modular Object-Oriented Dynamic Learning

OIT- Organização Internacional do Trabalho

ONU- Organização das Nações Unidas

OPP- Observação e Prática Pedagógica

PP - Prática Pedagógica

TIC – Tecnologia de Informação e de Comunicação

UC - Unidade Curricular

UE – União Europeia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura.

WWW- World Wide Web

PARTE I

Apresentação da Investigação

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

1.1. Contextualização

1.2. Justificação e pertinência do estudo

1.3. Aspectos metodológicos

1.3.1. Planificação e organização do estudo

1.3.2. Objetivos do estudo

1.3.3. Hipótese de investigação

1.3.4. Variáveis e instrumentos

1.4. *Design* de investigação

1.4.1. Estudo experimental

1.4.2. Estudo correlacional 1

1.4.3. Estudo correlacional 2

1.5. Amostra

CAPÍTULO 1

PROPOSTA METODOLÓGICA

1.1 INTRODUÇÃO

O século XXI introduziu nas Sociedades Ocidentais um conjunto de desafios, entre os quais estão as mudanças tecnológicas aceleradas. As novas tecnologias invadem assim o mercado, levando à criação, junto de instituições de ensino superior, de sectores especializados na inovação que passam pela introdução dessas tecnologias nas mais diversas áreas de Educação e Formação, como se pode observar numa rápida consulta à web e aos portais das Instituições de Ensino Superior.

Esta expressão globalizante das novas tecnologias leva-nos a pensar nas vantagens da sua utilização como instrumento auxiliar da aprendizagem na situação de Supervisão da Prática Pedagógica na Formação de Educadores de Infância.

As tecnologias de suporte à aprendizagem têm também sofrido uma série de transformações nos últimos anos. Sobre este assunto García-Valcárcel (1996) refere que quando se fala em Novas Tecnologias, estamos-nos a referir, principalmente, a três grandes sistemas de comunicação: *o vídeo, a informática e as telecomunicações*. Estes sistemas não são uma ruptura com os sistemas de comunicação anteriores. Devem ser analisados como um processo evolutivo em termos quantitativos e qualitativos. O panorama de modificação de velhas por novas tecnologias tem vastas repercussões no sistema expressivo e consequentemente na sua aplicação didáctica.

Para se fazer uso pedagógico das Novas Tecnologias torna-se necessário integrá-las num programa educativo bem fundamentado, visto serem as metas, objectivos conteúdos e metodologias, que permitem adquirir um sentido educativo. Um programa não é utilizável por si mesmo, ele deve ter em conta as pessoas que o usam e os contextos de trabalho. A utilização de novos meios está relacionada com a reconstrução dos esquemas de pensamento e da acção educativa dos professores. Dentre as diferentes modalidades computacionais destaca-se o e-tutoring.

Carbonell e Tort (2006) referem que a educação e a cultura são conceitos intimamente vinculados, não existindo um sem o outro, embora se desenvolvam na realidade social vinculados a diferentes e variadas instituições, agências e instituições que fragmentam e

especializam âmbitos e competências culturais e educativas. Hoje, as instituições educativas separam-se mais do que o desejável, não sendo de estranhar que alguns sectores culturais não se reconheçam nas actuais instituições educativas, em mudança e heterogéneas.

O interesse da criança é hoje um mundo cheio de interesses comerciais. A função e formação do professor/educador capacitam-no somente para compartilhar conhecimentos quando se sabe que ensinar a disciplina não basta. Ignoram-se demasiado as mudanças sociais e a adolescência. Nas finalidades do currículo, segundo Oñorbe (1999), inclui-se a procura de informação, sua análise e crítica. A procura pode ser bem alcançada com o uso da Internet mas a selecção da informação, sua compreensão e análise tem que ver com procedimentos intelectuais que têm de ser trabalhados com a ajuda de um professor/educador. Competiria ao professor/educador ensinar a busca dos aspectos relevantes e sua organização, para se conseguir uma aprendizagem significativa e não uma simples acumulação de dados sem a capacidade de os criticar.

A Internet é uma tecnologia de grande potencial, podendo utilizar-se de forma rotineira, por mera curiosidade (que inclui a violenta, pornográfica e xerófila) ou de forma inovadora e criativa para consulta e preparação de inumeráveis temas. Outra possibilidade da rede web é a de a comunicação romper com as barreiras da aula, da escola e da localidade/comunidade. Pode permitir utilizar o currículo de uma forma mais personalizada, acedendo ao intercâmbio com outros grupos não habituais e a possibilidade de publicação dos próprios trabalhos.

Pedrajas (1999) refere que existem muitos programas para computadores mas que a maioria dos professores não os utiliza para nada, pelo que muitos desses programas tornam-se obsoletos sem chegarem a ser aplicados em contextos educativos reais e sem se chegar a avaliar a sua possível utilização didáctica. Há um importante problema de fundamentação didáctica que ainda se não resolveu. O computador utiliza-se principalmente como transmissor de conteúdos didácticos, substituindo o professor e o livro de texto como meios de informação, de tal modo que o programa de computador controla a apresentação da informação e o desenvolvimento das actividades de instrução. Este contexto não tem em conta a importância que desempenham as concepções dos alunos e alunas nos processos de aprendizagem da ciência e não se garante a construção de conhecimentos significativos.

No processo de aprendizagem observa-se um grande número de concepções alternativas persistentes em estudantes de todos os níveis. O processo de ensino deve consistir em ajudar os alunos a transformar as suas ideias intuitivas e percepções em ideias científicas, mediante processos de mudança conceptual. Tem-se tentado desenvolver alguns programas de computador a este processo de aprendizagem.

Na elaboração e utilização de programas informáticos educativos devem ter-se em conta três aspectos ou factores:

- Admitir o papel que as características dos alunos desempenham no processo de aprendizagem;
- Fazer uso dos avanços da multimédia para potenciar os aspectos visuais, acústicos e sensoriais dos programas educativos;
- Incorporar, progressivamente, as técnicas e instrumentos da inteligência artificial no desenho de programas de ensino.

Merchán, Marcos & Perales (1998) consideram que *“os recursos tecnológicos se devem entender como um meio didáctico para a consecução dos objectivos educativos e devem integrar-se plenamente no curriculum”* Considera ainda que *“o material tecnológico seleccionado, tanto pelas suas características especiais como pela sua disponibilidade, podem condicionar em grande medida o tipo de agrupamento de alunos para o desenvolvimento de actividades”* (p. 42).

As práticas educativas dos professores/educadores, em relação à elaboração, uso e avaliação de meios e de novas tecnologias são pedagogicamente deficitárias.

“A inadequação das estruturas organizativas e infraestruturais dos centros educativos, é um factor que afecta negativamente as práticas docentes dirigidas a propiciar uma integração curricular de varias tecnologias.” (p.37)

García-Valcárcel (1996) refere que quando se fala em Novas Tecnologias, estamos-nos a referir, principalmente, a três grandes sistemas de comunicação: o vídeo, a informática e as telecomunicações. Estes sistemas não são uma ruptura com os sistemas de comunicação anteriores. Devem ser analisados como um processo evolutivo em termos quantitativos e qualitativos. O panorama de modificação de velhas por novas tecnologias tem vastas repercussões no sistema expressivo e conseqüentemente na sua aplicação didáctica (p. 191).

Para se fazer uso pedagógico das Novas Tecnologias torna-se necessário integra-las num programa educativo bem fundamentado, visto serem as metas, objectivos conteúdos e metodologias, que permitem adquirir um sentido educativo. Um programa não é utilizável por si mesmo, ele deve ter em conta os sujeitos que o usam e os contextos de trabalho. A utilização de novos meios está relacionada com a reconstrução dos esquemas de pensamento e da acção educativa dos professores.

Garcia-Vera (1994) refere que existem pressões ou influências pedagógicas, sociológicas e económicas para a introdução de uma cultura tecnológica no currículo da formação de professores. Partindo de três teorias do currículo, (1) a técnica, (2) a prática ou interpretativa e (3) a crítica.

Para a teoria técnica existem dois tipos de usos para os meios tecnológicos: (1) o permitem reproduzir mensagens e (2) permitirem a expressão.

Para a racionalidade prática ou interpretativa, baseados na importância da relação teoria-prática, concebe a reflexão e a decisão como a produção de um conhecimento que possibilita aplicar correctamente princípios teóricos a situações muito concretas. Só ele prepara e gere um projecto cultural e de socialização, mas não para o questionar. Corrige disfunções sociais e institucionais mas não questiona o modelo de sociedade nem as relações sociais.

A reflexão preocupa-se mais em intervir no sobre quê, como e quando ensinar. A qualidade e o valor dos processos de ensino-aprendizagem convertem-se num dos fins educativos, sendo o outro o relacionamento ético e legítimo com o sujeito do acto de ensino. Deste modo os meios tecnológicos servem para desenvolverem as funções que se lhe atribuem, assim, o professor deve: (1) Ter um domínio sobre os recursos a utilizar; (2) Relacionar os meios com os usos que permitam extrair-lhes a melhor expressividade; (3) Avaliar os materiais; (4) Desenvolver (no professor) a capacidade de proporcionar actividades tecnológicas adequadas ao tipo de alunos.

Numa perspectiva da racionalidade crítica, a crítica e a acção são dois elementos básicos. Procura entender as relações entre valores interesses e acções. Para caminhar para uma sociedade mais racional e justa. Questiona o rumo dos fins educativos e sociais. Neste ponto de vista, pensa-se que os professores podem agir sobre a sociedade mudando os modelos existentes. Neste sentido, é um intelectual que: (1) Procura a verdade; (2) tem autonomia de juízo (3) e no espaço do ensino: (a) Competências e papéis cuja actuação

implique algum tipo de pensamento; (b) Consciência de que a escola são âmbitos ou dispositivos da sociedade encarregados de apresentar e legitimar determinados pontos de vista cultural e da vida social.

Sobre a utilização dos meios tecnológicos parte-se de duas ideias: (1) os instrumentos tecnológicos são mediadores entre os objectos (acontecimento social ou qualquer outro cultural) e os sujeitos do conhecimento. (2) Cada recurso potencia certas facetas humanas e oculta outras.

Deste modo os meios tecnológicos são: (a) fonte de opressão por transportarem conteúdos e mensagens portadores de interesses e ideologias; (b) ferramentas não neutras que induzem a uma determinada racionalidade de pensamento (c) permitem gravar ou captar elementos e informações do processo de ensino para posterior reflexão e decisão sobre a mesma permitindo gerar conhecimento que permita transformar a possível origem de desigualdades e injustiças.

No que diz respeito à Supervisão, frequentemente este termo surge associado com o de avaliação. A maioria dos modelos de supervisão incluem estratégias desenhadas para ajudar os professores a reflectir, a aprender, a crescer e a desenvolverem-se como profissionais. Avaliar consiste na utilização de dados e padrões para tomar decisões sumativas acerca dos professores. A maioria dos modelos de avaliação incluem observação da sala de aulas, checklists e/ou narrativas, que fornecem dados sobre o grau de responsabilidade e permite aos supervisores determinar se um professor atingiu os padrões mínimos de desempenho, com a finalidade dos mesmos servirem de suporte a decisões futuras.

Olívia e Pawlas (1997) referem que a supervisão contempla dois tipos de avaliação, (1) a consultativa ou formativa, para ajudar os professores a melhorar o ensino e (2) a administrativa ou sumativa, com a finalidade de se fazer um contrato, dar posse, contemplar pagamentos por mérito, proceder a nomeações e tomar decisões pessoais. Strong (1997) sugere que os programas de avaliação de professores devem fornecer feedback formativo e sumativo (para melhoria da responsabilidade e do desempenho). Outros autores distinguem conceptualmente esses dois conceitos, como Shinkfield e Stufflebean (1995) que consideram que os professores devem ser avaliados utilizando-se uma variedade de dados formativos, os

quais podem servir como base de conclusões sumativas, no fim do ciclo de avaliação; Danielson (2001) sugere que os conflitos numa escola surgem frequentemente porque os directores das escolas têm dificuldade de desempenhar o papel de supervisão como treino formativo e mentor, ao mesmo tempo que avaliam e tomam decisões sumativas no sentido do desempenho dos professores. Glickman (2002) e Tell (2001) consideram que o feedback formativo, para o crescimento e aprendizagem pessoal, deve ser separado do feedback sumativo utilizado para tomar decisões pessoais. A supervisão consiste, grosso modo, num feedback formativo e no acompanhamento directo com o fim de melhorar o ensino e o desempenho docente. (Glickman, Gordon, & Gordon-Ross, 1998).

A maioria dos modelos de supervisão incluem estratégias desenhadas para ajudar os professores a reflectir, a aprender, a crescer e a desenvolverem-se como profissionais. Avaliar consiste na utilização de dados e padrões para tomar decisões sumativas acerca dos professores. A maioria dos modelos de avaliação incluem observação da sala de aulas, checklists e/ou narrativas, que fornecem dados sobre o grau de responsabilidade e permite aos directores escolares determinar se um professor atingiu os padrões mínimos de desempenho, com a finalidade suportarem decisões futuras.

Os professores continuam a ser avaliados de forma sumativa através de visitas pouco frequentes, assim como é pouco frequente o diálogo, a crítica ou o planeamento, devido quer à rotina das práticas quer à diminuição da perspectiva do ensino como profissão (Glickman, 2002).

Vários estudos (Medley & Coker, 1987; Peterson, 1987; Stodolsky, 1984) mostraram que a ordenação dos professores pelos directores escolares tinham muito baixa correlação com outras fontes de dados do desempenho docente como sejam:

- Questionários (“surveys”) a pais/estudantes;
- Testes padronizados do conhecimento dos docentes;
- Actividades de desenvolvimento profissional.

Adicionalmente Peterson (2000) refere que os dados de observação de aulas não são fiáveis para serem utilizados de forma sumativo porque dependem do que ocorre na altura da visita. Os programas de avaliação estão reduzidos a um ritual que leva um mínimo de tempo e que, no mínimo, aborrece os participantes.

A maioria dos sistemas de supervisão são concebidos e implementados com pouco cuidado

(Shinkfield & Stufflebean, 1995). A literatura é crítica dos modelos sumativos puros que assentam em dados simples a partir da sala de aulas sem feedback sumativo e objectivos ligados á melhoria da escola.

Modelos de dados únicos têm validade baixa, confiança reduzida porque não são colaborativos e não promovem o crescimento profissional porque não se ligam com as metas de melhoria da escola ou do professor.

Tradicionalmente os directores escolares utilizam dados recolhidos de observações de aulas, formal e informalmente, para tomarem decisões sumativas acerca do desempenho docente.

Os directores escolares são relutantes em utilizarem fontes múltiplas de dados porque consome tempo, o processo de recolha, documentação e análise de dados (Cruz, 2000).

Os métodos de inspecção e controlo da supervisão sugerem que os professores não são profissionais, mas trabalhadores que são monitorizados e dirigidos (Tracy, 1995).

Durante o final dos anos oitenta, o desenvolvimento profissional emergiu como uma componente importante da reforma escolar. Actividades que promovem o crescimento profissional tornaram-se parte do desenvolvimento dos planos das escolas reforçadas pela supervisão docente (Iwanichki, 2001).

Autores como Glickman (2002) e Howard e McColskey (2001) defendem que a existência de actividades que auxiliem o professor a melhorar o seu ensino e as que permitam alcançar as metas de melhoria da escola, devem permanecer separadas do processo de avaliação sumativa dos professores.

Muitos programas foram redesenhados para incluírem as necessidades profissionais dos professores com o foco na reflexão e no crescimento (Gordon, 1997).

Para Iwanicki (2001) nada é mais eficaz que a supervisão dos professores quando ligada ao aproveitamento dos estudantes e alinhada com o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da escola. Embora alguns refiram entre outras coisas fontes múltiplas de dados, maior atenção aos desejos dos professores para construir a confiança e pontes para o desenvolvimento pessoal.

Investigadores como Wright, Horn e Sanders (1997), que verificam existir uma relação causal forte entre os resultados dos alunos e a qualidade de ensino, defendem que os resultados do aproveitamento dos alunos, obtidos através de testes padrão, ao longo do

tempo, são uma fonte de dados a utilizar na supervisão dos professores.

Como consequência, têm-se desenvolvido novos sistemas de supervisão de professores que utilizam fontes e métodos múltiplos, colaboração entre professor e administrador, crescimento profissional e medição dos resultados dos alunos, baseados nos desenvolvimentos da literatura.

Quanto à formação de Educadores de Infância, as reformas que no sector da educação se têm preocupado com a formação de professores, enfatizam a liderança de ensino, o pensamento crítico, as competências de leitura básicas, e o desenvolvimento profissional, mas poucas se centram no professor e na qualidade do ensino. A literatura recente sugere a focalização no professor porque a sua qualidade provoca efeitos acrescidos na aprendizagem dos estudantes.

Marzano (2003) identificou factores ligados ao estudante, ao professor e à escola que influenciam a aprendizagem. Se factores ligados ao aluno como atmosfera em casa, inteligência de aprendizagem, background e motivação apresentam uma grande variância, os efeitos da escola e do professor, como o desenho curricular, estratégias de ensino, envolvimento parental e colegial, podem ser profundos.

Outros autores suportam estes resultados e alargam os seus estudos incluindo características de professores eficazes e seu impacto na aprendizagem.

Para Stong, Ward e Tucker (2001) um professor eficaz fornece ensino mais complexo, maior espectro de actividades, faz perguntas de nível mais elevado, e fazem uma melhor gestão da sala de aulas. Por sua vez o estudo de Wenglinsky (2002) sugere que os professores podem contribuir mais para a aprendizagem do estudante do que ele mesmo.

Há três aspectos que ajudam a quantificar a eficiência do professor:

- As práticas da sala de aulas
- O continuado desenvolvimento pessoal
- A extensão da educação

É possível observar as características de um professor eficaz e pode ser medido o seu impacto na aprendizagem dos alunos, assim, a literatura sugere que programas de supervisão e avaliação têm um impacto positivo na qualidade dos professores. (Strong & Tucker, 2000). As novas estratégias fornecem melhor documentação sobre a qualidade

docente e a aprendizagem, incluindo checklists, documentação de características do comportamento de eficácia docente e fontes múltiplas de dados que incluem medidas de aprendizagem, obtenção de metas e desenvolvimento profissional.

Garcia-Valcárel (1996) traça uma perspectiva sobre o modo como têm evoluído os paradigmas ou concepções sobre a formação de professores, considerando que coexistem, na actualidade, várias concepções. Alguns desses paradigmas são: o Paradigma Tradicional, O Paradigma Comportamental, o Paradigma Personalista, o Paradigma baseado na Indagação. Quanto às estratégias, são indicadas as seguintes: Laboratoriais, Microensino, Minicursos, Oficinas, Supervisão Clínica, Supervisão de colegas («coaching»), Seminário, Simulação e Etnografia e Investigação-Acção.

1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO

No século XXI com a adesão ao Processo de Bolonha, as Instituições de ensino superior tiveram de fazer uma série de ajustamentos. A educação e Formação, deixou de estar centrada no conhecimento para estar focalizada em competências.

Por conseguinte, a competência tornou-se numa das palavras-chave do Processo de Bolonha. O termo, no entanto, mostra-se polissémico. Em sentido lato, competência pode ser entendida como habilidades que o indivíduo possui. A palavra “competência” vem latim “competere” que significa uma aptidão para executar uma tarefa ou função. Note-se que competência e habilidade são dois conceitos relacionados entre si. Além do mais, é importante ter em conta que as competências podem ser gerais ou específicas. No que diz respeito à competência profissional, pode ser entendida como um conjunto de características do indivíduo que o ajudam a realizar as suas funções ao nível de uma determinada profissão.

Este assunto torna-se particularmente relevante com a criação do Processo de Bolonha e a subscrição deste processo por vários países da união europeia, como foi o caso de Portugal. Ao legislar sobre esta matéria, no preâmbulo do D-L n.º 74/2006, de 24 de Março, posteriormente revisto pelo D-L n.º 115/2013, de 7 de Agosto, pode ler-se que “a adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo

algum, ser encarada como uma mera alteração formal.”

Acrescenta ainda que no que respeita à introdução de um novo paradigma de desenvolvimento de competências que a questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as competências de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as competências de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. E daí a relevância de investigar o desenvolvimento da competência profissional.

De salientar ainda que, com a adesão ao Processo de Bolonha, as Instituições de Ensino Superior estão perante o desafio de identificar as competências (genéricas e específicas), desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática para garantir a qualidade da formação no Espaço Europeu de Ensino Superior. No Processo de Bolonha, a tónica da formação está no “desenvolvimento de competências” e não no “conhecimento”. No entanto, convém ter em atenção que o “estudo do conhecimento” se faz nas Instituições de Ensino Superior, o que significa de algum modo que não pode haver competência sem conhecimento, capacidades e atitudes adequadas. Em síntese, este assunto é importante e precisa de ser investigado, dado que actualmente se concretiza a abertura do espaço europeu do ensino superior (Processo de Bolonha) e que em Portugal se reformula completamente o quadro da formação de professores e educadores de infância, bem como a regulamentação do exercício profissional.

1.3. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Tendo em conta que a Formação de Educadores de Infância, sofreu profundas alterações com o Processo de Bolonha, dado que passou de Licenciatura para Mestrado, importa investigar as competências profissionais antes e depois do Processo de Bolonha.

Neste processo de aprendizagem de *competências de natureza genérica* - instrumentais, interpessoais e sistémicas – e de *competências de natureza específica* associadas à área de formação-, a supervisão pedagógica e a utilização da Tecnologia Educativa podem desempenhar um papel altamente significativo.

No que diz respeito às competências gerais e específicas ao longo da Educação e Formação no Ensino superior, observa-se que há muita discussão sobre a definição de termos, mas muito pouco se tem avançado sobre a operacionalização do conceito e muito menos medir as competências adquiridas no final do processo de Educação e Formação.

Estando as competências associadas a conhecimento, capacidades e atitudes, importa na Formação de Educadores de Infância avaliar de que modo os futuros profissionais – Educadores de Infância - lidam com aspectos centrais das Orientações Curriculares (ME, 1997).

Trata-se aqui de avaliar o domínio da competência em termos específicos, designadamente quanto à (1) concepção e desenvolvimento do currículo e (2) à integração do currículo. Dada a ausência de instrumentos nesta matéria, na presente investigação será construído um questionário para avaliar as competências profissionais do Educador de Infância.

Quanto à Supervisão Pedagógica, note-se que esta ocupa um lugar central na formação dos profissionais da Educação. O momento da formação onde a supervisão se torna mais relevante é no Estágio, o qual pode ser definido como uma experiência de formação estruturada, um marco fundamental da formação e da preparação dos alunos para a entrada no mercado de trabalho (Caíres & Almeida, 2000). Prestando particular atenção às vivências académicas durante o Estágio, Caires (2003) desenvolveu um instrumento de medida – o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio* – o qual vai ser utilizado na presente investigação.

Como referido inicialmente, as Sociedades da Informação e do Conhecimento fazem uso frequentemente da Tecnologia Educativa nos processos de Educação e Formação. Bento e Pereira (2011) abordam a questão das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Sociedades da Informação e do Conhecimento. No entender dos autores, há aspectos nucleares a considerar neste tipo de sociedades, nomeadamente, “a tecnologia, a informação, a comunicação e o conhecimento” (p. 224). Assim sendo, importa saber até que ponto as Instituições responsáveis pela Educação/Formação dos profissionais da Educação, incluem as TIC nas estratégias da Educação/Formação.

No entanto, os instrumentos de avaliação da Tecnologia Educativa são escassos. Por

consequente, na presente investigação propomos-nos elaborar um questionário com vista a caracterizar a situação dos estudantes relativamente ao conhecimento e uso da Tecnologia Educativa nos processos de ensino-aprendizagem.

1.4. METODOLOGIA

A presente investigação comporta dois estudos, sendo que o primeiro decorre antes de se iniciar o Processo de Bolonha (designado por Pré-Bolonha) e o segundo decorre após a implementação do Processo de Bolonha (Pós-Bolonha).

1.4.1. Âmbito, natureza e objectivos do estudo

O primeiro estudo, que decorreu em 2007, é de natureza exploratoria, tendo sido levado a cabo em duas Instituições do Ensino Superior Português, antes da implementação do Processo de Bolonha. Este estudo visa proceder à exploração do tema em estudo – *Supervisão e Aquisição de competências Profissionais* – com instrumentos criados para o efeito, designadamente as competências profissionais, assim a utilização da comunicação e tecnologia educativa.

O segundo estudo é de natureza correlacional, tendo sido levado a cabo em quatro Instituições do Ensino Superior Português. O segundo estudo decorreu no período de 2010 a 2013, isto é, durante os três primeiros anos de implementação do processo de Bolonha, tendo sido realizado com o objetivo fundamental de explorar as competências profissionais, a utilização comunicação e tecnologia educativa e as vivências e percepções dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico que frequentam, à altura, cursos superiores concebidos de acordo com os normativos e o ideário do processo de Bolonha.

Em termos de finalidade e objectivos estes dois estudos visam:

- (i) Analisar as competências profissionais dos alunos da Licenciatura de Educação de Infância (no período Pré-Bolonha) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (no período Pós-Bolonha) em função do tipo de Instituição, género e idade.

- (ii) Explorar o uso, utilidade e importância dada a Comunicação e Tecnologia Educativa enquanto estratégia de aprendizagem;
- (iii) Analisar as vivências e percepções dos alunos face ao estágio curricular;
- (iv) Analisar a existência de relações entre as vivências e percepções e a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo;
- (v) Averiguar a existência de associações entre as competências profissionais e as vivências e percepções destes alunos relativamente à própria prática de ensino supervisionada.

1.4.2. População e amostra

No estudo Pré-Bolonha, a amostra é constituída por 240 estudantes que se encontravam a frequentar a Licenciatura em Educação de Infância do ensino superior de duas instituições de Ensino Superior (IES) – uma IES Privada e uma IES Pública - com N=150 (62,5%) e N=90 (37,5%), respectivamente.

No estudo Pós-Bolonha, a amostra é constituída por 63 estudantes do ensino superior, a frequentar os mestrados em educação Pré-Escolar, tendo sido recolhida em quatro instituições do ensino superior distintas: 3 IES Públicas identificadas como A, B e C e uma IES Privada.

1.4.3. Variáveis em estudo

A presente investigação assume a centralidade de três variáveis em estudo: (1) a Competência Profissional; (2) a Comunicação e Tecnologia Educativa e a (3) Supervisão Pedagógica.

Competência Profissional. Entende-se aqui esta variável como sendo da ordem do conhecimento, capacidades e atitudes face ao exercício da profissão. Podendo as competências profissionais ser avaliadas em termos genéricos –a nível instrumental, interpessoal e sistémico - ou em termos específicos, isto é, associadas à área de formação, assume-se nesta investigação que o que está em causa são os aspectos da competência específica, onde a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo

assumem um papel crucial.

Comunicação e Tecnologia Educativa. As Sociedades da Informação e do Conhecimento fazem uso frequente da Tecnologia Educativa nos processos de Educação e Formação. Alguns autores defendem que a tecnologia, a informação, a comunicação e o conhecimento são nucleares para este tipo de sociedades. Enquanto variável em estudo, trata-se de quantificar não só o uso que os futuros profissionais da Educação de Infância fazem das Tecnologias da Informação e da Comunicação, mas também a importância dada à Comunicação e Tecnologia Educativa enquanto estratégia de aprendizagem. Podemos ver esta competência como sendo da ordem das competências genéricas.

Supervisão do Estágio/Prática de Ensino Supervisionado. O momento da formação onde a supervisão se torna mais relevante é no Estágio, o qual pode ser definido como uma experiência de formação estruturada, um marco fundamental da formação e da preparação dos alunos para a entrada no mercado de trabalho. A aprendizagem do exercício da profissão em termos da Formação dos Educadores de Infância tem assumido ao longo do tempo designações muito diversas. Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, o Estágio Curricular passou a ter a designação de Prática de Ensino Supervisionado, que no final dá lugar ao Relatório de Estágio, pelo que no presente investigação se utiliza indistintamente o termo Estágio e Prática de Ensino Supervisionado.

1.4.4. Instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação são usados vários instrumentos na recolha de dados. Um dos maiores contributos deste estudo é a elaboração de instrumentos de investigação, uma vez que como referem alguns autores, a formação de educadores de infância e de professores se tem resumido a estudos predominantemente qualitativos, com amostras muito reduzidas, criando serias dificuldades na generalização de resultados (Sousa-Pereira, 2014).

Assim, o primeiro estudo inclui dois instrumentos elaborados propositadamente para esta investigação: (1) Questionário sobre Dimensões da Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2007); (2) Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância (Noronha, Tejedor & Carvalho, 2007).

O segundo estudo comporta três instrumentos: (1) Questionário sobre Comunicação e

Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009)-QCTE, o qual resulta da reformulação do Questionário sobre Dimensões da Tecnologia Educativa criado em 2007; (2) Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância (Noronha, Tejedor & Carvalho, 2007) - QCPEI; (3) Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – Versão para as Licenciaturas em Ensino- IVPE-ES_(LE) (Caires, 2003- 3ª versão).

1.4.5. Análise de dados

Na análise de dados serão utilizados os valores médios, valores mínimos e máximos, bem com a média e o desvio-padrão das várias escalas medida que integram esta investigação. Serão também utilizadas as frequências absolutas e relativas sempre tal se justifique. Igualmente será utilizada a análise de correlações, calculadas com base no Coeficiente de Correlação Spearman, para analisar as associações entre as vivências e percepções e a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

PARTE II

Enquadramento Teórico

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

2.1. As Origens da Educação

2.1.1. As Origens da Educação na Península Ibérica

2.2. Evolução Histórica da Educação de Infância em Portugal

2.2.1. Evolução do sistema educativo português e a formação de educadores de infância

2.3. Evolução do sistema educativo português e a formação de educadores de infância

2.3.1. A formação dos educadores de infância: das origens ao processo de Bolonha

2.3.1.1. O Processo de Bolonha na formação dos Educadores de Infância

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

2.1. AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO

A educação não nasce com o homem. E sim é adquirida no decorrer da sua vida. Ela pode como processo social, reforçar a coesão social, atuando como força conservadora; ou então estimular ou libertar as possibilidades individuais de autodireção e escolha entre alternativas divergentes [...] Entre esses dois extremos há, portanto, um meio termo que deve ser, do ponto de vista da sociedade e do indivíduo, a meta ideal de todo o processo educacional. Santos (2012, p. 16)

As questões concernentes com a educação têm sido prementes ao longo de toda a história educativa. As políticas educativas demonstram o reconhecimento da importância da educação para um povo, uma nação e, como tal, em todo e qualquer governo, muitas são as deliberações em torno desta dimensão. Estas muitas deliberações foram-se adaptando e sofrendo transformações decorrentes dos contextos socio-económicos e das ideologias em vigor, em cada época.

Que a educação influencia o desenvolvimento dos homens, em todas as suas esferas, tacitamente intervindo, por isso, na vida dos sujeitos a serem educados, é algo incontestável, mais do que pesquisado nos meios académicos, de tal forma esclarecida, que se configurou, na actualidade, num postulado das ciências sociais e humanas Pombo, (2002). Se tomarmos a educação como o processo através do qual os indivíduos adquirem conhecimentos e se formam, enquanto seres humanos, percebe-se que este é um procedimento, (...) *tão remoto quanto a Humanidade, responsável pela perpetuação da cultura (...)*, inter-relacionado com a essência do próprio Homem. Savater (1997: 23) reforça esta ideia ao afirmar que *nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, depois*, (podendo-se acrescentar) depois de nos educarmos.

Desde os tempos idos, mas frutíferos em pensamentos, de Sócrates que se percebe que educação e homem são termos intrínsecos, pois o *homem cria a educação mas esta, por sua vez, cria o homem* Dias, (1993: 57). Todavia, a forma como essa influência ocorre, quais os seus termos e propósitos, e quem a operacionaliza são aspectos de uma investigação que se prevê eterna.

É prática corrente a atribuição de polissemia aos mais variados conceitos, contudo e, no que à educação diz respeito, apesar da vasta amplitude da definição, a sua significação é

translúcida. A educação¹ consiste numa acção exercida por um ser humano sobre outro ser humano -mais frequentemente, por um adulto sobre uma criança, até porque *educar é sempre ensinar ao que não sabe* Savater, (1997: 28)-. O intuito é, sempre e em última instância, o educador facultar ao "educando" a *aquisição de certos traços culturais (saberes ou maneiras de agir tanto técnicas como morais), que os costumes, o sentimento ou uma convicção reflectida consideram desejáveis*. Ulmann, (1982: 13), até porque *ser humano consiste na vocação de partilhar entre todos o que já sabemos* Savater, (1997: 32), robustecendo o cunho irrevogável do social na definição de educação. No entanto, as definições anunciadas pelo autor poderão *a priori* parecer redutoras e mutiladas tendo em conta que não focam a educação como potenciadora do desenvolvimento. Podemos, ou devemos, então, aditar a esta conceptualização a noção de que *no acto educativo serão desenvolvidas potencialidades inatas* Baptista, (2005: 28), que só na relação estabelecida entre educador/educando passam de potencialidades a capacidades.

Educador e educando são ambos seres humanos, sendo que esta “verdade de La Palice” permite sublinhar a semelhança para sustentar a distinção que se pretende fazer dos dois sujeitos -o saber e capacidades, experiência de vida, resultantes, na generalidade, pela diferença de idades-. O sustentáculo de que educador e educando são seres humanos permite-nos refutar ideologias e práticas que assentam no poder e na autoridade dos que sabem mais sobre os que sabem menos, dos mais velhos sobre os mais novos e até, em tempos não tão idos quanto o desejável, dos mais fortes sobre os mais fracos Pombo, (2002).

Mas, que existe um poder é inegável, o poder de decidir sobre que conhecimentos são objecto de ensino, o poder de decidir de que forma estes conhecimentos vão ser transmitidos, o poder do educador seleccionar uma ideologia, um paradigma pedagógico, que vai influenciar “a vida e obra” daqueles que são educados Kant, (1984). Inerente ao processo de escolha de decisão está e esteve sempre presente a tomada de opção por

¹A origem da palavra portuguesa educar é a palavra latina *educ*, a qual significava educar, criar, desenvolver uma criança tanto física como espiritualmente. A intenção desta educação, ou seja, o seu destino e valoração é-nos dada por uma outra expressão latina, mais originária do que o *educ*. O verbo Latino *ê-dûco*, o qual significava levar para diante, puxar, levar connosco, erguer, construir, ou seja, envolver, motivar, mostrar e apontar possibilidades. Todos estes significados, assim como o sentido da palavra portuguesa contemporânea educar, têm como base uma direcção ascendente, ou seja, indicam um sentido de elevação Estrela, (1999).

determinados juízos de valor, o que confere ao acto de educar uma essência axiológica, porque é determinada por factores filosóficos, políticos, económicos e quiçá religiosos Lyotard, (1989).

Estes são os vértices em redor dos quais a educação, enquanto conceito e prática, gravita sendo também que são estas dimensões que constituem o mundo cultural a que a educação deve dar resposta. *As teorias educativas convertem-se, então, num ideal não só educativo, mas também cultural ao qual subjazem valores* Bertrand, (2001: 13). É no enredo de valores escolhidos que se define determinada postura educativa e, como tal, determinada tomada de posição do educador face aos seus educandos. Corroborante com esta concepção está Reboul (2000: 49) ao referir que *um ideal educativo traduz uma concepção de valores (...)*. E foi da variação, ampla e significativa, dos valores vigentes, em cada época e sociedade que se constituiu a história da educação.

A história da educação é, na perspectiva de Mialaret e Vial (1986: 27),

(...) mais do que a narração das acções pedagógicas contextualizadas sócio-culturalmente ao longo dos tempos; é o especificar de atitudes e o esmiuçar dos problemas e soluções que regeram a educação ao longo da existência humana.

História da educação e história do Homem cruzam-se *ad eternum* pois como refere Delval cit. por Savater, (1997: 38) *uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do Homem (...)*, no sentido em que são dois conceitos que estabelecem entre si um processo retroacção², alimentando-se e transformando-se reciprocamente. Por conseguinte, a história da educação está intrincada com o passado, presente e futuro da Humanidade.

Em ciências da educação, como noutras ciências, recorrer à cultura grega pode não significar o início dos inícios, mas significa com certeza, o início da essência, neste caso da educação. Paideia³ é a designação que os gregos davam à educação especificando o

²A retroacção (feedback), numa perspectiva sistémica, é a manutenção homeostática de um estado característico ou a procura de um objectivo, baseada em interacções e em mecanismos que devolvem informação acerca de desvios no estado ou objectivo a alcançar (Bertalanffy cit. Busquetse Curral, 2007).

³ Ideal educativo grego (Abbagnano e Visalberghi, 1982).

objectivo desta como sendo o de introduzir os jovens na sociedade dos adultos. Também segundo Maia (2007: 357):

A educação consiste em ajudar a criança a tornar-se um homem que realize a sua essência ou o que vem a ser a mesma coisa, que ocupe no Cosmos a função que lhe cabe exercer.

É com este intuito claro e aparentemente destituído de complexidade que filósofos e não filósofos da Grécia antiga concebem a educação. A realização da essência humana ou a ocupação do lugar no Cosmos, como prevê a educação helénica é que nada tem de elementar. A entrada dos mais novos na sociedade dos adultos estava imbuída de crítica à própria sociedade estando, por isso a educação implicada nas almejadas transformações políticas e sociais. Os educadores viam nos jovens a elite da mudança, os homens que plenamente concretizados vão perceber o seu lugar no Cosmos, a sua finalidade, o bem Monroe, (1988). Sócrates, Platão, e Aristóteles ilustram esta concepção de educação que orienta o Homem *para um conhecimento metafísico e a uma vida contemplativa* Carvalho, (2004: 36). A recusa entre educação e metafísica não é, porém, indissociável no legado grego. Os sofistas consideram a metafísica impossível, Sócrates vê a educação como uma ginástica intelectual, mas o denominador comum dos educadores da Grécia Antiga é o de que todos os homens têm uma função e que a tarefa de educar implica conduzir os jovens ao cumprimento dessa mesma função Abbagnano e Visalberghi, (1982).

Se a educação helénica tinha como intuito influenciar o sujeito no sentido de o tornar cidadão, uma nova vaga enceta um percurso bem menos inteligível, a educação como influência religiosa Pedro, (2007). O advento do cristianismo alterou profundamente as teorias e práticas educativas da antiguidade. O Deus único e criador substitui um Cosmos inteligível, mas também acarreta o medo do desvio, do pecado, da fuga ao traçado divino. A educação é neste tempo objecto e finalidade desse Deus a quem serve. Não é no mundo ou na sociedade que o homem encontra o seu caminho, mas sim no Criador onisciente, omnipresente e omnipotente do destino de cada homem e da Humanidade (*Ibid.*) surge a ideia de pecado que vem extrair liberdade ao homem, no sentido em que não lhe admite desviar-se de um caminho pré-determinado, o designado destino. É este caminho que deve ser desemaranhado pela educação e que vem transmutar este processo na medida em que

tem como objectivo *preparar para a salvação no respeito e no cumprimento da Palavra* Giraud, (1970: 128). É com o Renascimento⁴ que ocorre a ruptura com o teocêntrismo e com a obscuridade de conhecimento imperante durante a Idade Média.

Enquanto na escolástica medieval tudo era obra edificada por e para Deus, com a Renascença, o homem sem esquecer Deus “tomou-lhe” o lugar, passando a ser o enfoque da educação e de si próprio - visão antropocêntrica. O homem do Renascimento *redescobriu a Antiguidade Clássica, o conceito de humanismo, a crença na vida activa em vez da contemplativa* [e por isso] *a sua preocupação era agir e compreender* Mialaret e Vial, (1986: 52). O propósito da educação é então encaminhar o homem, no seu todo, para um desenvolvimento global que agrega corpo e alma. O humanismo entabula, portanto uma reiteração das concepções educativas, tendo em conta que a educação é um esforço para ajustar o mundo ao homem, tendo como desafio ensinar ao homem regular *a vida em função de si mesmo* (Lyotard, 1989: 42). Emerge, assim um conceito de educação que possibilita ao indivíduo ascender a si e à humanidade.

O ensino escolástico foi amplamente contestado e conduziu a uma revolução pedagógica incomparável, tendo como protagonista Coménio⁵ Cauly, (1999). Este pedagogo foi considerado, por muitos, o “Galileu” da educação na medida em que reivindica explicitamente a educação alicerçada no método rompendo com arbitrariedade e com o acaso. Nesta perspectiva a educação, na óptica de Cauly (*Ibid.*: 183),

⁴ Movimento de renovação, com início no século XV e que se prolongou até finais do século XVI reformou a ciência, a literatura e outras artes, pelo estudo e aplicação dos princípios da antiguidade greco-romana. Casteleiro, (2001). Efectivamente, a principal característica deste movimento foi a redescoberta da Antiguidade Clássica.

⁵ João Amós Coménio, pedagogo humanista e filósofo, nascido a 28 de Março de 1592, na Checoslováquia. Coménio escreveu, para além de inúmeras enciclopédias e dicionários, excelentes obras pedagógicas, tais como *A Porta Aberta das Línguas* (1631) que o tornou célebre em toda a Europa ou ainda o tratado sobre a educação das crianças em idade pré-escolar, intitulado *Schola Infantiae* (1632), a leitura do qual influenciou Froebel na criação dos jardins de infância. Mas, de entre as suas cerca de duzentas obras, as mais célebres são, sem dúvida, a *Didáctica Magna* (1657), primeiro tratado universal de ensinar tudo a todos e estabelece como principal princípio que *o último fim do homem é a felicidade eterna com Deus*, sendo o objecto da educação ajudar a alcançar este grande fim e a *Pampaedia* ou Educação Universal, onde Coménio desenvolve a ideia de que a educação é para todos Cauly, (1999).

(...) emerge então como o objecto de um saber e aquilo que deve ser produzido. Mas aquilo que faz a unidade da pedagogia reformulada desde as suas bases não é nem a continuidade de uma tradição nem a perpetuação de estruturas anteriores, mas antes o método que é a alma da reforma e garante, a este título, a unidade e a sistematicidade da nova ciência que a didáctica constituiu: ela deve daqui em diante poder codificar um saber e regulamentar uma prática, e romper com a servidão das práticas rotineiras mais ligadas a um empirismo cego do que a uma clara consciência dos fins e dos meios.

Parece-nos que é através da regularidade e da progressividade, a que um método nos conduz, que se consegue vencer a anarquia e caos até aí instalados. Ora, no plano pedagógico, a ordem foi instaurada através do método⁶, que na sua significância mais profunda, nada mais é senão o caminho que permite a saída do labirinto (*Ibid*). Comênio pretende, por esta via, encontrar a razão. Nesta lógica a educação deve ser tida como possibilidade de o homem agir no seu mundo com vista a renová-lo Giraud, (1970). O homem da renascença para além de responsável pelo seu mundo é responsável pela sua existência. É através e ao longo da vida que o ser humano se educa, nas palavras do autor: *a formação é permanente, a escola da vida e a educação não devem estar separadas* Comênio, (1985: 52). Para além de não distinguir vida de educação, também não diferencia homens, pelo menos com base no estrato social, defendendo que *se deseja que todos os (omnes) homens sejam educados em todas as coisas (omnibus) e totalmente (omnino) (Id., 1971: 115).*

A hodiernidade das teses propostas por Comênio “caíram por terra” com a promoção da razão - pilar do Iluminismo⁷. Apontar como alicerce da educação *a felicidade eterna com Deus* Cauly, (1999: 57) colide com a racionalidade imperante e ansiada pelo Século das Luzes. No Iluminismo, alguns crêem que a senda do Homem é a felicidade, outros vêem no saber absoluto o desígnio da Humanidade Araújo, (2005). Todavia, e oposto ao que seria conjecturado, as teorias de educação que brotam de uma e outra linha de convicção são mais análogas que dissemelhantes, porque são cimentadas num fundamento comum, uma meta colossal para a Humanidade. Esta meta passa, desde logo, pelo desenvolvimento do

⁶Na perspectiva de Comenius sem o método a ideia de uma racionalidade pedagógica não tem qualquer sentido (Cauly, 1999).

⁷ Movimento espiritual do séc. XVIII, também apelidado como o “Século das Luzes” pela confiança depositada no poder da razão (Casteleiro, 2001).

homem para além do que é ditado pela natureza, ou seja, *a verdade é que ela* [natureza] *já não comanda o comportamento do homem civilizado* Beck e outros(2000: 51). A educação conquista, em definitivo, um sumo posicionamento, o de responsável pela origem, existência e sentido da civilização e, conseqüentemente, o agente do progresso da Humanidade. Esta teoria da educação pretende reequacionar o âmago natural do ser humano, limando-o e/ou desenvolvendo-o, de forma a converter o homem original num novo homem.

Imagem 2.1 - O ensino doméstico e os percetores - As Meninas de Velasquez, in Magalhães (2014)



Tal como em muitas outras esferas artístico-científicas, o século XVIII é fértil em ícones da educação. Entre nomes sonantes como o Pestalozzi e Froebel, vamos destacar Kant e Rousseau pelas posições antagónicas que tomam no debate: homem natural *versus* homem civilizado Pinto, (1996). Se Kant (1984: 28) sublinha o carácter progressista da educação ao referir que esta *encerra o grande segredo do aperfeiçoamento da natureza humana (...)*, Rousseau cit. por Dias (1993: 11) por contraste, refere que *as nossas almas são corrompidas à medida que as nossas ciências e artes avançam para a perfeição*. E o que é defendido por este filósofo suíço é que *tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera*

entre as mãos do homem Rousseau, (1990: 15), ou seja, a educação é encarada como o mecanismo de excelência para “deteriorar” o homem.

Rousseau foi, incontestavelmente, um marco na história da educação, mas este como qualquer revolucionário suscitou polémica, não só no seu tempo, mas também na actualidade. A pedagogia naturalista foi a proposta mais inovadora, deste versado. Emerge evidenciada quando Rousseau defende este método educativo para *Emílio*⁸, quando diz que: *viver é o ofício que lhe quero ensinar* (Ibid: 21). A aliança entre educação e homem não é, de todo, posta em causa por este teórico, já que considera que *as opiniões pedagógicas são inseparáveis das filosóficas, políticas, religiosas e morais* Chateau, (1976: 189). Todavia, a forma como encara essa relação é que o aparta dos dogmas educativos imperantes.

Rousseau acredita numa educação subordinada à natureza, tanto que afirma: *formam-se (...) os homens pela educação* Rousseau,(1990: 16), na medida em que o ser humano nasce carenciado de tudo. A questão está no facto de que a educação instituída artificializa o homem porque se desnaturalizou e, esta nas palavras do autor, *é a maior das perversões* (Ibid.: 2), pois só uma educação natural permite ao homem ser homem. Na realidade, o projecto deste perito é o de reconstruir o homem e, implicitamente, reformar uma sociedade que considera funesta (Avanzini, 1978). É a própria sociedade, na perspectiva do autor de *Emílio*, Rousseau,(1990: 12), que danifica o ser humano, uma vez que

...um homem abandonado desde a nascença a si próprio, no meio de outros homens, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais, nas quais nos encontramos submergidos, amorteceriam nele a natureza, e não colocariam nada em seu lugar.

São estas questões que fazem com que o autor “crie” o *bom selvagem*, pois é ele que permitirá à Humanidade restaurar-se, uma vez que:

⁸ O *Emílio* é um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objectivo de fazer da criança um adulto bom. Mais exactamente, trata dos princípios para evitar que a criança se torne mau, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do homem. Em *Emílio*, Rousseau vê o menino que ele poderia ter sido e descreve a educação que teria desejado a si mesmo. Emílio receberá uma "educação negativa", que consiste em deixar agir as forças naturais das forças, para isso basta deixar agir a natureza: a curiosidade espontânea irá levar a criança a observar, a interessar-se, a desejar aprender e fazer. O professor deve limitar-se a eliminar os obstáculos. Primeiro, Emílio aprende a ler, a escrever, a contar porque compreende que isso é útil. E apenas aos quinze anos, Emílio conhecerá a vida social, cultural e religiosa. *Emílio* tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais pois, a partir de então todas as teorias pedagógicas aprenderam a levar em consideração a natureza da criança, a respeitar e reforçar a sua personalidade Chateau, (1976).

É uma coisa entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e que se pode chegar a dar a esta última uma forma que convém à humanidade. Isto abre-nos uma perspectiva sobre um futuro mais feliz da espécie humana.

Se Rousseau se inspira na obra “As Aventuras de Robinson Crusóé”⁹ para criar o seu *bom selvagem*, Kant lerá *Emílio* com grande interesse e vai “beber” a Rousseau a premissa de que não se deve educar através da transmissão de pensamentos. Isto porque, na sua perspectiva Kant, (1984: 83), *importa, antes de mais, que as crianças aprendam a pensar*. Mas, se estes dois mestres coincidem neste ponto¹⁰, existe uma imensa *décalage* entre ambos no modo como encaram o homem e a Humanidade: *Rousseau era um optimista relativamente à natureza humana, mas um pessimista em relação ao processo civilizacional* Habbermas,(1982: 33), em contraponto com as convicções de Kant.

Na realidade este filósofo do iluminismo, defendia que o homem é, e deve ser, educado por homens, evidenciando o facto de que *o homem é a única criatura que deve ser educada* Kant, (1984: 69). Essa educação deve ser orientada e ter como móbil a própria Humanidade, inclusive o seu futuro. Nas palavras do autor, *não se deve somente educar as crianças segundo o estado presente da espécie humana, mas segundo o seu estado futuro, possível e melhor, quer dizer, conforme a Ideia de Humanidade e o seu destino total* (Ibid: 79-80).

Compete à sociedade a tarefa educativa, uma vez que dela depende o progresso humano e o aperfeiçoamento da Humanidade, Kant espelha neste princípio as suas crenças relativas à manifesta conexão entre política e educação. A moralização política deve, segundo este teórico, permitir constituir sociedades *onde seja possível* [ao sujeito]

⁹ Robinson Crusóé é uma das obras de Daniel Defoe (1660-1731), onde se acompanha a aventura de um jovem de 20 anos, que, na Inglaterra de 1652, decidiu rumar contra as expectativas dos pais e embarcar na travessia dos mares, numa sequência de peripécias que culminam na estadia de 27 anos numa ilha deserta.

¹⁰ Kant e Rousseau coligam-se ainda pelo facto de nenhum ser educador e ambos o assumirem. Rousseau refere, inclusivamente na sua obra, que apenas pensa a educação *a exemplo de tantos outros*, por essa razão [refere] *não porei mãos à obra, (...) esforçar-me-ei por dizê-lo* (Rousseau, 1990:32) mas advertindo: *contentei-me em explicar os princípios cuja verdade todos deviam sentir* (Ibidem). Poderemos então considerá-lo, quando muito, um filósofo da educação. Quanto a Kant, que considera que a filosofia não é uma pedagogia, “tropeça” na educação ao leccionar Pedagogia na Universidade de Königsberg. De facto, Kant nunca teve pretensões de escrever sobre pedagogia, a obra “Reflexões sobre educação” foi escrita por um aluno dele a partir de apontamentos tirados das suas aulas de pedagogia.

desenvolver integralmente todas as disposições da espécie humana. (Ibid.: 23). É conferida à educação uma importância suprema pois é através desta que o “animal” passa a homem, mas ainda o que é mais relevante: é a partir do fenómeno educativo que o homem se transforma em pessoa. A educação, na lógica kantiana (Ibid.: 89) é tendente à personalização e à personalidade única pela qual o homem possui por si mesmo um valor interno, a questão é que Kant considera que vivemos uma época (...) de cultura e de civilização, mas não vivemos ainda uma época de moralização¹¹(Ibid.: 84). Kant (Ibid.: 74) enceta a contenda pela pessoalidade e pela moral, acreditando que:

(...) é possível que a educação se torne cada vez melhor e que cada geração dê um passo a mais em direcção ao aperfeiçoamento da humanidade; porque é no âmbito da educação que se encontra o grande segredo da perfeição da natureza humana.

2.1.1. As origens da educação na Península Ibérica

A história do ensino em Portugal remete-nos aos séculos e à história da, na altura, designada Península Ibérica. O ensino era, por toda a Europa, e desde os primórdios do cristianismo, da alçada da igreja. A Sagrada Escritura, a palavra dos «santos doutores» e a ciência dos mestres eclesiásticos assegurou a transmissão de conhecimentos através dos tempos e de gerações. Podendo, então, considerar-se que foi dentro da igreja que “nasceram” os primeiros professores. A cultura científica e literária não era entendida nem pela nobreza nem pelo povo, nem por qualquer faixa da sociedade que não fosse a igreja. A igreja era única responsável, ministrando desde o direito à medicina, mas e desde logo para aprender a ler e escrever. Temos, assim, nas igrejas os primeiros estabelecimentos formais de ensino a que podemos chamar «escolas».

A Península Ibérica esteve sobre o domínio do império romano até final do século V, de seguida foi sujeita às invasões dos bárbaros, entre os quais os visigodos (século VIII), e

¹¹Para Kant, moralização pode ser compreendida como moralização, sendo este um processo conducente à absoluta perfeição, a um ideal que deve dirigir o homem a ser homem (Pinto, 1996).

mais tarde foi sujeita aos árabes. Contudo, foi o cristianismo que vingou pela difusão da sua doutrina, tendo sido esta proclamada como religião oficial pelo imperador Teodoro, em 391, e pelo rei visigodo Recaredo, em 587. Os homens da igreja organizaram-se para criar centros de trabalho, estudo e meditação, como meio de disseminar a doutrina cristã, originando as primeiras ordens monásticas. Os jovens destinados à igreja eram educados em Seminários das dioceses, estando estes na base da criação dos seminários com fins didáticos.

A dimensão educativa, no seu todo, era discutida e concebida nos concílios, sendo que a sucessão mais importante de concílios, na história da igreja, decorreu em Toledo. Todo o conhecimento da época, da música à história, da geografia à aritmética, da gramática à retórica, das leis ao corpo humano foram compilados pela igreja, em vinte livros – *Etymologiarum Libri XX* – que abarcava o que pode ser chamado de compêndio da cultura medieval. Durante todo o século XVII sucederam-se os concílios devido a persistir a necessidade de investir no futuro dos sacerdotes e na melhoria do ensino. No Concílio IV, ano de 633, foi determinado que os jovens clérigos deviam residir perto dos claustros e que a cada um deveria ser atribuído um mestre para a «instrução das letras». Neste seguimento, o Concílio VII, no ano de 653, proibiu a ordenação a quem não possuísse um nível médio de instrução das letras. Inicia-se, em Mérida, a instrução das letras para crianças sob tutela de professores/padres. No entanto, com a invasão da Península Ibérica pelos sarracenos os progressos relativos ao ensino forma interrompidos.

Todavia, em Córdoba, século IX, sob ocupação árabe os estudos cristãos e o ensino pela igreja tornaram-se cada vez mais visíveis. Nos séculos subsequentes, multiplicaram-se por toda a Península Ibérica os mosteiros (escolas monásticas) ou seminários (escolas episcopais ou catedrais) principais centros de aprendizagem – os colégios. Nas escolas episcopais, dependentes da catedral e do bispo, os alunos eram jovens destinados à vida na igreja. Eram jovens “oferecidos” pela própria família à igreja, reconhecidos pela sua inteligência e virtudes, necessárias ao sacerdócio.

Braga, no século VII, era tida, pela sua localização geográfica, lado ocidental da península, como “atrasada” relativamente aos avanços que ecoavam pelo resto da Europa. Não deixa, no entanto, de ser a mais antiga catedral, enquanto escola. No século XVII, a escola episcopal de Braga - *Schola Bracarensis* – como uma das mais notáveis.

2.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Dias, (1993: 57) Desde os tempos idos, mas frutíferos em pensamentos, de Sócrates que se percebe que educação e homem são termos intrínsecos, pois o *homem cria a educação mas esta, por sua vez, cria o homem.*

Desde os primórdios do século XIX, nomeadamente, com a Revolução Industrial e o aumento do trabalho feminino - necessidades sociais - surgem as primeiras Instituições com a finalidade da guarda das crianças, na Inglaterra, em 1816, posteriormente na França, por volta de 1826, até à sua disseminação pelo chamado «mundo ocidental», como nos refere Cardona (1997).

Deste «mundo» faz parte a realidade portuguesa, e assim, as primeiras instituições especificamente para crianças até aos 6 anos foram criadas em 1834, em Portugal, pela iniciativa de privados, como resposta as necessidades surgidas pela natural evolução e consequência dos acontecimentos políticos e económicos da história portuguesa Bairrão e Vasconcelos, (1997). A educação de infância em Portugal passou por vários estádios de evolução, à semelhança de outros países europeus, não tendo sido inicialmente valorizada a função educativa nos níveis de ensino em questão.

Em 1881, surge por lei a criação de «Asilos de Educação» para crianças entre os 3 e os 6 anos, tendo surgido a expressão «Jardim de Infância» Cardona (1997). Em Lisboa, abriu a 1882 o primeiro Jardim de Infância (JI) público, data particularmente importante no que se refere à Educação pré-escolar durante o período da Monarquia. Foi nesse ano que por altura das comemorações do centenário do nascimento de Froebel Gomes, (1977), foi criada a

Associação das Escolas Móveis João de Deus¹², centradas num método em que a leitura era considerada um processo educativo a começar na infância. Froebel e João de Deus, assim, como as suas ideias e princípios foram bastante influentes nos responsáveis pela Educação Pré-Escolar, na décadas seguintes.

Na última década do século XIX, um dos primeiros pedagogos modernos, José Augusto Coelho, defende as principais dimensões da educação do indivíduo e sublinha a relevância de um currículo específico para a escola infantil (3 a 8 anos), visando o desenvolvimento psicomotor, emocional, social, estético e intelectual Bairrão outros (1990). Ainda, segundo este autor, a educação pré-primária teria de ser uma experiência agradável para a criança proporcionando-lhe conforto, segurança e deveriam estar também presentes preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária. Com a emergência destas novas concepções, em 1896, surge a publicação de legislação para educação infantil, Diário do Governo, nº141 de 1896, com objetivos da educação pré-escolar Cardona, (1997).

Até 1906, a maioria dos centros para as crianças com menos de 6 anos não tinham objetivos educacionais preocupando-se com os cuidados e necessidades mais básicas das crianças. A vertente educativa para esta faixa etária surge, no século XIX, com a ascensão social da classe média, iniciando-se, então, a Educação Pré-Escolar, em Portugal. Com a implantação de Publicação da República de 1910 e seus ideais, surge uma maior preocupação com o combate ao analfabetismo, como referido por Monteiro (2004), caracterizou-se por uma maior preocupação com o desenvolvimento sociocultural e a educação como o meio privilegiado de combater o analfabetismo.

¹²A Associação de Jardins-Escolas João de Deus foi fundada pelo mecenas Casimiro Freire, em 1882, sob o nome de Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS, dedicada à Educação e à Cultura. Em 1908, por proposta de João de Deus Ramos, filho do poeta/educador, passou a designar-se “Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas”. Este pela necessidade de autorgar um carácter mais amplo e perdurável à obra, funda em Coimbra, em 1911, o primeiro Jardim-Escola João de Deus. Até 1953, data do seu falecimento, criou 11 Jardins-Escolas. Em 1920 iniciou-se o primeiro ano de formação de Educadores de Infância, mas só em 1943 seria fundado, com carácter sistemático, o primeiro Curso da Didáctica Pré-Primária. Em 1988, a Escola Superior de Educação João de Deus, passa a ministrar os Cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo). Presentemente, a Associação de Jardins-Escolas e a Escola Superior de Educação João de Deus têm ao seu serviço 973 pessoas, cuja actividade se reparte pela ESE e por 36 Jardins-Escolas, distribuídos pelo país.

Contudo, só no século XX, em 1911, aparecem os primeiros Jardins de Infância, na rede privada os Jardins de Infância João de Deus, que preconizam o modelo pedagógico do mesmo nome, paralelamente é criada a rede de ensino infantil oficial destinado às crianças de ambos os sexos entre os 4 e os 7 anos de idade. Com a reforma do Ministério da Educação, em 1919, a educação infantil passa a integrar o ensino primário oficial, fomentando o aparecimento de instituições para a infância. Assim, no período de 1910 a 1926, foram criados 11 jardins-de-infância, 7 oficiais e 4 privados tipo João de Deus. Dá-se, como efeito, o primeiro momento de autonomia da educação de infância com o Decreto do Ministério do Interior de 29 de Março de 1911, que definiu a existência do ensino infantil com características diferenciadas do ensino primário. O ensino infantil surge para apoiar o ensino regular de escola primária e surge como finalidade a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças de 4 a 7 anos.

Imagem2.2 - Práticas de ensino Tradicional Magalhães,(2014)



Com o advento do Estado Novo (1926-1974), é extinto o ensino infantil oficial, saindo em 1937, o ensino infantil do sistema educativo oficial Cardona (1997), uma vez que a ideologia política, em vigor, pretendia salientar a família e a sua função educativa, deixando a missão do „cuidar“ das crianças para as Misericórdias e instituições congêneres. Estas instituições assumiam uma resposta de caráter assistencial desenvolvendo serviços que

visavam a diminuição da mortalidade infantil, onde a enfermeira de saúde pública tinha um papel fundamental. Em 1949, por forma a regulamentar as instituições para a infância, pelo Decreto nº 37.545 de 8 Setembro, é criado o departamento de inspeção do ensino privado e o novo estatuto para o ensino privado do ensino infantil, como os objetivos de desenvolver “...a formação moral e a acompanhar e orientar o desenvolvimento do corpo e do espírito da criança” Bairrão e Vasconcelos,(1997).

Durante vários anos, é através do Ensino Particular e Cooperativo que se alarga a oferta da Educação Pré-Escolar, supervisionada pela Inspeção Geral do Ensino Particular (ME, 2000). Nos finais dos anos 60, no âmbito do Ministério da Saúde e Assistência, são criadas as creches e jardins de infância destinadas à 1ª e 2ª infância, com função supletiva da família, substituindo-a durante os horários de trabalho dos pais ou outros impedimentos temporários.

Em 1971, com a designada “Reforma de Veiga Simão”, a educação pré-escolar é reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, que foi interrompido devido à Revolução 25 de Abril de 1974. Após a revolução, nota-se já um aumento do número de jardins de infância e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância, e ainda no número de centros de educação especial, em concordância com as mudanças económicas e sociais aportadas pelas novas ideologias Cardona, (2008). Os serviços de educação para a infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS). Em concordância com a filosofia do novo sistema pós-revolução, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, apesar de ser mais resultado de movimentos do povo do que de ações governamentais, promovendo o bem estar social e fomentando o desenvolvimento das potencialidades das crianças (DR. Nº 542/79). Esta abordagem é sublinhada por Vasconcelos (1995) cit in Bairrão e Vasconcelos,(1997: 12) quando refere que

“a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto atravésde leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim comoresultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poderdos cidadãos - e especificamente dos pais - de

pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para crianças em idade pré-escolar”

Em 1978/79 são criados mais jardins de infância, pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, vocacionados para a “educação antes da escola” Cardona, (1997), situando prioritariamente, estes novos equipamentos em áreas onde existiam poucos ou nenhuns jardins de infância, resultando num aumento de 65% de JI's oficiais. O, agora, nomeado Ministério do Trabalho e da Segurança Social tem sob sua tutela diversas instituições que asseguram a assistência a crianças dos 0 aos 3 anos, todas elas ligadas à educação e cuidados infantis de diferentes tipos: amas, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), equipamentos de Ação Social ligados às autarquias; estabelecimentos oficiais, ligados diretamente ao Centro Regional da Segurança Social, de cada distrito; cooperativas; estabelecimentos com fins lucrativos; estabelecimentos pertencentes a empresas; casas do povo, entre outros.

Nos finais dos anos 80, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que se apresenta como ambiciosa, na medida em que procura contemplar princípios democráticos, consagrando “as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República” Teodoro, (1994,p.137) e promovendo a valorização pessoal, social e cívica.

A LBSE impulsiona a reforma do sistema educativo onde se assiste a um aumento da rede de instituições para crianças até aos 6 anos. Os dados recolhidos no ano letivo de 1986/87 permitem verificar que o número dos Jardins de Infância pertencentes ao ME, oficiais e particulares – 3303 estabelecimentos, é superior ao do MTSS, creches e JI's – 1148 instituições. A tutela da Educação de Infância divide-se, entre os ME e o MTSS, estando o primeiro voltado para a Educação Pré-Escolar e tendo como o contexto educativo o JI, para crianças dos 3 aos 6 anos. O MTSS toma como enfoque as crianças dos 0 aos 3 anos, assumindo uma dimensão mais assistencialista, em detrimento da educativa. Os seus objetivos e condições de funcionamento destas instituições aparecem citados no DR nº542/1984. Nesta década, surge um novo entendimento de escola numa perspetiva socioeducativa, onde a escola é valorizada no desenvolvimento de vida comunitária e os

modelos educativos definem práticas para o desenvolvimento das crianças nas suas grandes áreas: perceptivo-cognitiva, psicomotora e afetivo-social. Surge a nova LBSG de L nº 46/86, aguardada desde a Revolução de Abril, mas sem grandes alterações na Educação de Infância até à idade escolar. Ficando confirmada a necessidade de estimular as capacidades das crianças e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado, de todas as suas potencialidades. Nestes últimos anos as redes institucionais, ficam na dependência de forma não cruzada do Ministério da Educação (ME) e paralelamente nas questões de carácter mais social e de apoio à família surge a tutela do Ministério do Emprego e de Segurança Social (MESS), antigo Ministério do Trabalho e Solidariedade (MTS), cujo desenvolvimento foi realizado através da iniciativa das Instituições Privadas de Solidariedade Social – IPSS Cardona, (1997). Como refere o próprio ME-DEB (2000), até à atualidade esta dupla tutela, promove a diversificação dos serviços de ensino pré-escolar e a uma heterogeneidade, nem sempre positiva, na expansão da rede institucional.

Com a criação do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, em 1996, foram agregados diversos serviços, tanto do ME como do MESS, onde ambos ministérios assumiram a responsabilidade, em conjunto, e asseguraram a articulação necessária à expansão e desenvolvimento da rede nacional garantindo os projetos de cada escola, através de uma tutela pedagógica única. Procurando a qualidade pedagógica do ensino e orientando o desenvolvimento da criança, o ME é o financiador dos encargos respeitantes à componente educativa. Quanto ao apoio social às famílias, designadamente de atividades animação sócio-educativa dos prolongamentos de horários, são assegurados pelo MESS. Cada ministério é, assim, responsável pelo financiamento da sua esfera de ação, participando conjuntamente em ações de fiscalização e inspeção (ME-DEB, 2000).

O final da década de 90, do século passado, aportam o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, com o lema "Um Bom Começo Vale para toda a Vida", o implementado pelo ME. Observa-se uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins de infância por todo o país, com a definição da Lei Quadro da EPE, que a consagra como a primeira etapa da educação básica e determina os seguintes objetivos:

- ↳ Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- ↳ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- ↳ Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- ↳ Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- ↳ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ↳ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- ↳ Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- ↳ Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- ↳ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

A pragmatização e disseminação desta nova concepção de Educação Pré-escolar (EPE) concretiza-se pelo Despacho nº 5220 e, a consequente, publicação das Orientações Curriculares para EPE, documento orientador da prática pedagógica. Com esta legislação fica definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das autarquias e das iniciativas de ordem: particular, cooperativa e social. O Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições; são clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado promover a expansão de jardins de infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar. A par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as autarquias. Portugal, como referido pelo ME-DEB (2000:234), “pode orgulhar-se daquilo que já conseguiu alcançar”, o que foi reforçado pela equipa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), no seu relatório produzido em 2000, ao reconhecer a prioridade concedida pelo governo português à Educação Pré-escolar, assim como a expansão dos serviços prestados à criança. Porém, a mesma equipa sublinha a necessidade de atingir uma paridade qualitativa do ensino ministrado em todos os serviços para a infância, sejam eles de tutela pública ou privada.

Em 1997, realizou-se uma campanha de sensibilização junto das famílias para informar

sobre os benefícios da frequência da Educação Pré-escolar e descentrando-se os valores centrados no papel educativo da família, ao manter fora da escola as crianças até aos seis anos de idade (Vasconcelos, 2000).

2.3. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Kant 1984: 17 A Educação é Arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada, por várias gerações.

Etimologicamente, filogénese, vocabolário grego, que significa espécie e gerar no caso da educação formação e desenvolvimento do homem. Desde os tempos idos lembramos Sócrates que se percebe que educação e homem em termos intrínsecos, pois o homem cria a educação mas esta, por sua vez, cria o homem, Dias, (1993: 57). A educação e seus propósitos serão certamente como refere Mateus, (2012), uma investigação eterna. A autora ainda defende que a educação será uma prática corrente e de atribuição da polissemia nos mais variados conceitos, mas devido à sua vasta amplitude da definição, a sua significação é translúcida. A educação¹ consiste numa ação exercida por um ser humano sobre outro ser humano mais propriamente por um adulto sobre uma criança.

Perceber a história da Educação de Infância permite-nos compreender a evolução da formação dos profissionais a ela associados. Segundo Nóvoa (1987) cit in Cardona, (2008), esta iniciou-se teve lugar no seio de algumas congregações religiosas que, durante o século XVII e primeira metade do século XVIII, se foram transformando em verdadeiras congregações docentes.

A formação dos educadores de infância surge pela necessidade de formar profissionais com conhecimentos teóricos, metodológicos e competências imprescindíveis ao exercício da função de educar as crianças. Assim, se as instituições para a infância surgem como resposta quantitativa aos movimentos sociais da época – industrialização e urbanismo, e a necessidade de guarda das crianças; a formação de educadores surge como resposta de “qualidade” à emergência de uma profissão de cuidar e educar as crianças.

A primeira legislação sobre educação infantil e sobre a formação dos educadores (Diário do Governo, nº141 de 1886), remonta às últimas décadas da monarquia. Esta realizava-se nas Escolas de Formação de Professores Primários. Esta profissão apenas vocacionada para as mulheres, concretizava-se após a frequência de um curso geral de quatro anos, acrescido de outro curso de dois anos, com a finalidade de uma formação mais específica para o ensino nas escolas infantis Cardona, (2008). Em 1914, reforça-se a ideia de formações diferenciadas destes professores, com relevo para a necessidade de incluir a realização de um estágio, por forma a pragmatizar esta conceção foram criadas instituições para a infância agregadas à escola de formação inicial Gomes, (1977); Cardona, (1997).

Durante todo o período ditatorial a educação de infância é remetida, de modo intencional para um plano, muito inferior. As questões prendiam-se com princípios católicos, relativos não só ao papel da família, mas também às “funções” da mulher, justificativos do encerramento ou transformação de escolas para a infância (Decreto-Lei n.º 28.081, de Outubro de 1937) Bairrão e Vasconcelos, (1997). Quanto à formação das Educadoras de Infância, durante a vigência do Estado Novo, apenas existia como curso de complemento do curso de ensino primário, especialização com duração de um ano curricular (Cardona, 1997). A única instituição formadora destes profissionais era a Associação João de Deus, seguindo as orientações pedagógicas definidas pelo seu método, que se fundamenta no seu modelo escolar, ainda hoje existente, com Escola Superior João de Deus. O crescimento detetado nestas duas décadas promove a criação da Escola de Educadores de Infância de Lisboa, em 1954, e uma escola privada, que também prevalece até aos dias de hoje, com a designação Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Esta escola com uma conceção educativa distinta, centrada na resposta às características específicas da criança, contrariamente à conceção que valoriza as aprendizagens do tipo escolar da Escola João de Deus.

O Ministério da Educação, nesta época, limita-se a fiscalizar, autorizar o funcionamento das escolas privadas tanto das instituições de educação pré-escolar, como das escolas de formação dos educadores que, por isso, evoluem de forma aleatória, sem obedecer a uma política previamente definida Decreto nº 37.545 de 8 de Setembro de 1949, cit. Gomes, (1977). Estas políticas, ou ausência delas, validaram um atraso no desenvolvimento,

desordenado e/ou heterogéneo, pela falta de diretrizes oficiais, já que as ideologias políticas haviam retirado da rede pública, as instituições de educação de infância.

A partir da década de 60, surge um processo de mudança social, na dimensão educativa para as crianças dos 0 aos 6 anos, devido, por um lado, a uma maior abertura dos mercados de trabalho às mulheres de todas as classes sociais. E, por outro, à evolução das ciências da psicologia e da sociologia, que contribuem para aprofundar e particularizar os conhecimentos sobre a infância e seu processo de desenvolvimento, assim como para a influência da educação e o seu papel na preparação das crianças. Surge em 1963, pela iniciativa de movimentos religiosos a criação de duas escolas de formação: a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, hoje extinta, e a atual Escola Superior de Educação (ESE) Paula Frassinetti.

Veiga Simão, então ministro da Educação, pela Lei nº 5 de 25 de julho de 1973, define para a nova estrutura do sistema educativo português a integração de educação pré-escolar e, conseqüentemente, providencia a criação de Escolas de Formação de Educadores de Infância, com cursos específicos que incorporam planos curriculares com estágios. Neste mesmo ano, é criada a divisão da Educação Pré-escolar no Ministério da Educação e são criados dois cursos públicos, nas Escolas do Magistério Primário em regime experimental, em Coimbra e Viana do Castelo.

Estas escolas proporcionavam o ensino médio, entendido como um subsistema de ensino pós-secundário, de caráter técnico e vocacional, onde era ministrada a formação de técnicos especialistas de nível intermédio nos mais diversos domínios, desde a engenharia, passando pelo comércio até à formação educadores de infância e de professores do ensino primário. O ensino médio, no que diz respeito à formação dos educadores de infância era ministrado em escolas do magistério primário. Este tipo de ensino entrou em extinção, a seguir ao 25 de abril de 1974, com a sucessiva transformação das suas escolas em estabelecimentos de ensino superior. As dificuldades surgidas com o desaparecimento do ensino médio levaram à criação do ensino politécnico onde acabaram por ser integradas as antigas escolas de ensino médio.

Em 1977 foram criadas mais Escolas Superiores de Educação tendo sido este um passo importante na formação de educadoras. Promoveram-se, também, por todo o país vários cursos de formação para pessoal auxiliar.

Percebe-se, assim, a perspectiva de Cardona (1997:57), ao referir que a evolução da educação de infância, assim como a formação dos Educadores de Infância, esteve sempre ligada ao desenvolvimento socioeconómicos do país, aos enquadramentos ideológicos do Estado e à própria “evolução do papel social de mulher”, até porque como refere Rodrigues (2003), a missão de educar as crianças foi, única e exclusivamente, confiada ao sexo feminino.

Vasconcelos (1995) refere uma evolução educativa, defensora da participação democrática e de cidadania, em primeira instância, legal porque emanada pelos decretos que regularizam a rede oficial de Educação de Infância Lei nº 5/77, pela publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância (DL nº 542/79) defensores da «Universalidade» do Pré-escolar; em segunda instância, socio-educativa como forma de colmatar as diferenças sócio-económicas e culturais, mas também, de promover o bem estar social e o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Esta evolução conduziu, ainda, à criação, em 1978, de múltiplos JI's públicos, onde os pais assumem um papel atuante no processo educativo e são impulsionados modelos pedagógicos que fomentam a implementação de experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar, Bairrão e Vasconcelos (1997:12).

Os estabelecimentos de formação dos Educadores tiveram um incremento apenas na década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação estatais, uma vez que até aí estavam confinados à esfera privada, Cardona (2008). Em verdade, de 1977 até à verdadeira transformação em 1986, as escolas de Magistério foram aumentando, identificando-se no ano 1984/85 a existência de vinte e sete Escolas de Formação, nomeadamente dezanove oficiais (muitas destas desaparecidas na transformação e implementação do Ensino Superior Politécnico, responsável pela criação das Escolas Superiores de Educação (ESE)), com cursos responsáveis pela formação dos Professores do Ensino Básico e Educadores de Infância, ensino de curta duração (3 anos) e com a atribuição do grau de bacharelato em Educação, na variante específica. Estas eram instituições com competências e autonomia pedagógica, com planos de estudos próprio e individualizado e com a componente da prática pedagógica,

integrada e funcional.

Cumprindo cada vez mais as especificidades do Ensino Superior, autónomo e heterogéneo e como resposta ao papel atribuído à escola de gerador de igualdade social e promotor de preparar para o ensino básico subsequente, embora o pré-escolar deva assumir um papel autónomo e independente no percurso educativo. Como é óbvio, quanto mais é reforçada a função educativa, maiores serão os requisitos ao nível teórico e científico e, por inerência, maior é a necessidade de uma formação inicial dirigida para esses mesmos requisitos (Cardona, 2008).

Nos anos 90, não surgem mais Instituições de formação, no entanto, na perspetiva de Neves (2005), visando a melhoria da formação lecionada o estado português financia e apoia as instituições, tanto da rede pública e como da privada, promovendo, deste modo, a qualidade formativa e a evolução das novas ESE's formadores.

A tão desejada expansão e desenvolvimento da Educação Pré-escolar acontece em 1996 com dois grandes objetivos: assegurar o acesso do maior número de crianças às funções de guarda e educativas de escola e reunir esforços anteriormente dispersos para o efetivo alargamento e expansão de rede, numa parceria de iniciativa pública e privada (ME-DEB, 2000). A mencionada expansão acarretou a necessidade de uma resposta mas de qualidade, tanto a nível material e organizacional das instituições, tanto ao nível dos recursos humanos, competências dos profissionais de educação (Cardona, 2008).

Em 1997 é, finalmente, a publicada a Lei – Quadro da Educação Pré-escolar, marcada pela alteração da tendência anterior, separando em absoluto ambas as redes. Ficando clara a importância da resposta social e de cobertura, através da sua complementaridade e gratuitidade, da rede pública, e o financiamento percentual de acordo com vencimento da família, assegurado pela Segurança Social. É assumido o papel individualizado da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97) ao considera-la “como primeira etapa da Educação Básica”, com tutela pedagógica assumida, para toda a rede institucional, pelo ME.

O DL nº 147/97 publica o Regime Jurídico do Desenvolvimento de Educação Pré-escolar, clarificando as condições de expansão de rede nacional, com o objetivo de

responder às necessidades educativas e concretizar o princípio de “igualdade de oportunidades”. O Despacho nº 5220/97, como consequência e “grande passo”, vem objetivar as linhas orientadoras para este nível de ensino, reforçando definitivamente a melhoria global da qualidade de ensino com o documento ministerial das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” promovidas nomeadamente por Teresa Vasconcelos.

O ano 1997, foi aclamado por Cardona (1997) como “o ano fértil para a Educação Pré-escolar” e para a formação dos Educadores, reestrutura-se e melhora-se o plano curricular que sofre uma total alteração, passando o curso a funcionar em 4 anos e atribuindo o grau académico de licenciatura (Lei nº 115/97), devendo este ser implementado, a nível nacional, no ano académico seguinte, por forma a responder a novas práticas pedagógicas.

Embora a evolução tivesse sido muito significativa, quer nas linhas orientadoras de formação quer pelo documento orientador das práticas pedagógicas dos educadores, a diversidade era ainda uma realidade nacional. Em 2000 é feito um relatório por uma equipa de peritos da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) que revela preocupação sobre a heterogeneidade existente entre os currículos das Instituições de Formação Inicial (ME – DEB, 2000); revelador da fraca política educativa que desvaloriza o setor, acrescido do deficiente enquadramento normativo e organização global para este nível de ensino e pela liberdade assumida pelas Instituições formadoras no uso da lei de autonomia Universitária.

Percebe-se, que ao longo do séc. XIX e com a passagem para o séc. XX, emerge uma mudança no que se espera do profissional de educação, o que foi sentido também noutras dimensões profissionais, como por exemplo na área da engenharia (Magalhães, 2014), tal como se pode ler pela figura abaixo.

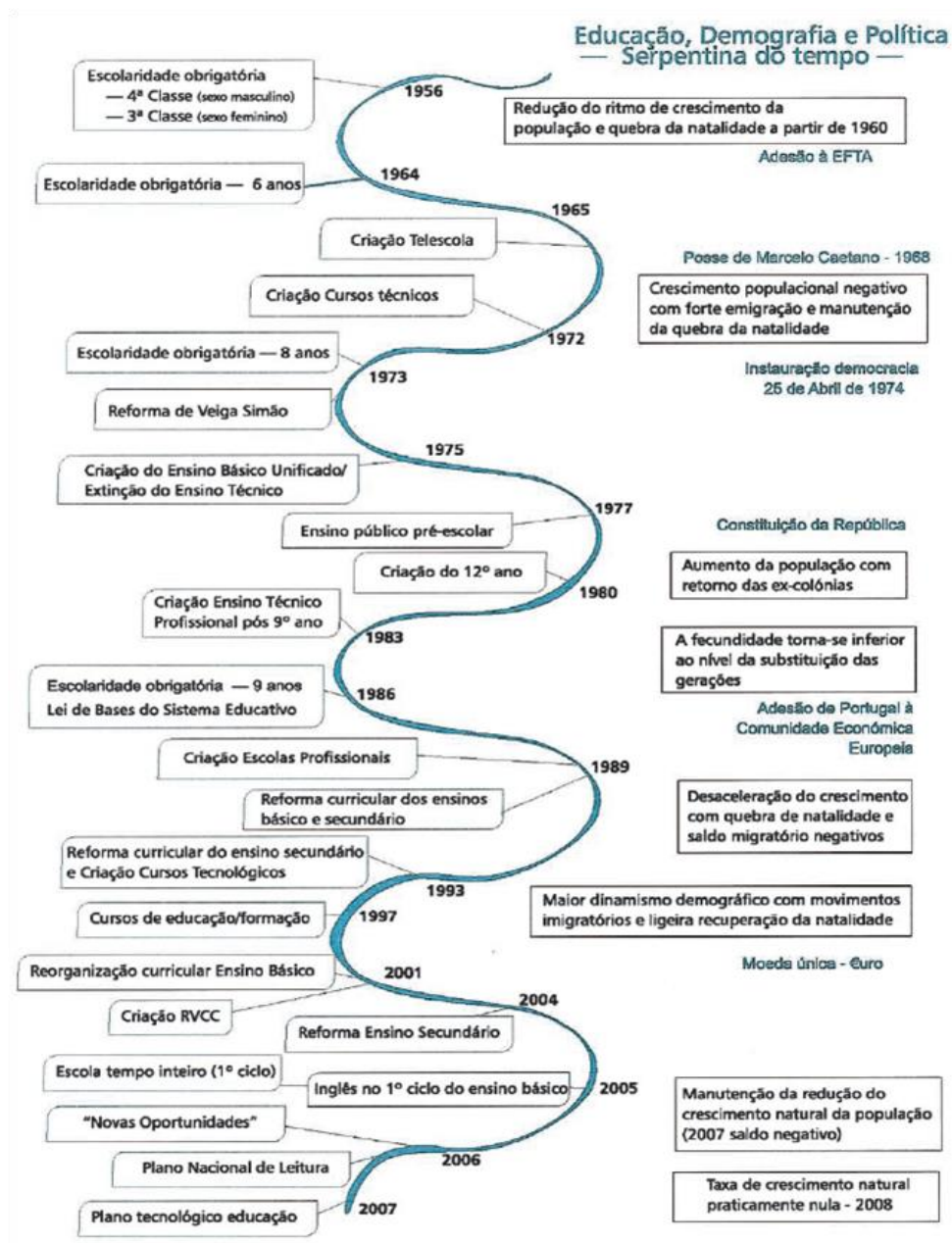
Figura 2. 1. - Comparação entre as características dos engenheiros do séc. XX e do séc. XXI (Magalhães, 2014, p. 93)

Engenheiro do século XX	Engenheiro do Renascimento do século XXI
Solucionador de problemas	Identificador, avaliador e formulador de problemas, além de solucionador, com outras pessoas de outras áreas científicas, artísticas ou técnicas e de outras culturas
Tem elevados conhecimentos e competência técnica	Combina o conhecimento e as competências técnicas com liderança, empreendedorismo e capacidades de gestão e de relacionamento
Percebe o contexto técnico do produto do seu trabalho	Conhece o contexto técnico, político e comercial do produto do seu trabalho Tem preocupações de sustentabilidade económica, social e ambiental e comporta-se eticamente Tem atitude e desenvolve competências de cidadania mundial
Facilmente estereotipável	Não é facilmente estereotipável

A figura acima demonstra que esta é uma profissão não só bastante marcada pela própria história da educação de infância, mas também por diversos aspetos sócio-culturais o que incutiu a esta profissão características muito específicas e diferenciadas (Cardona,

2008). No contexto português percebe-se que a educação é fortemente influenciada pelas mudanças sociais e políticas do país, com momentos tão marcantes, como sejam, a adesão à Comunidade Europeia, a entrada no Euro ou os programas e redes Europeias. Uma influência social e política recorrente das mencionadas e com efeitos na formação dos Educadores de Infância, como noutras áreas da docência, e noutras dimensões profissionais, foi a implementação do Processo de Bolonha.

Figura 2.2. – Serpentina do tempo



A figura acima demonstra que esta é uma profissão não só bastante marcada pela própria história da educação de infância, mas também por diversos aspetos sócio-culturais o que incutiu a esta profissão características muito específicas e diferenciadas (Cardona, 2008). No contexto português percebe-se que a educação é fortemente influenciada pelas mudanças sociais e políticas do país, com momentos tão marcantes, como sejam, a adesão à Comunidade Europeia, a entrada no Euro ou os programas e redes Europeias. Uma influência social e política recorrente das mencionadas e com efeitos na formação dos Educadores de Infância, como noutras áreas da docência, e noutras dimensões profissionais, foi a implementação do Processo de Bolonha.

2.3.1. A formação dos educadores de infância: das origens ao processo de Bolonha

O designado Processo de Bolonha, resultado de um percurso longo e complexo, inaugura-se, ainda numa dimensão informal, enquanto política educativa adotada por todos os países membros da União Europeia (UE)¹³, em Maio de 1998 – Declaração de Sorbonne; e é implementado em junho de 1999, através da Declaração de Bolonha (cit in DGES, MCTES,).

A Declaração de Bolonha estabeleceu um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente

¹³A UE teve inicialmente o objetivo de assegurar a paz entre países vizinhos, num pós 2ª Grande Guerra Mundial. Em 1957, o Tratado de Roma já mais orientado para a dimensão económica, instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE). Os países da UE deixaram de cobrar direitos aduaneiros sobre as trocas comerciais realizadas entre si, o que permitiu uma grande expansão comercial. Em 1993, é concluído o Mercado Único com as “quatro liberdades”: livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais. A década de 90 é também marcada por mais dois Tratados, Tratado de Maastricht, e o Tratado de Amesterdão., que se prendem com a proteção do ambiente e com as questões de defesa e segurança. O final do séc. XX é marcado pelo livre-trânsito entre fronteiras, o que permitiu a movimentação de milhares de jovens estudantes (processo facilitado pelas TIC: telemóvel e internet). O estreitamento da cooperação europeia, nomeadamente, ao nível académico concretiza-se através do Tratado de Bolonha, em que é agilizado o processo de intercâmbio dos estudantes do ensino superior. Os países membros são na atualidade 45.

(Teodoro, Galego e Marques, 2010: 45). Na essência, o dito processo, pretende assegurar, que sem descurar as singularidades de cada país, o estudante vê a sua formação académica reconhecida em qualquer estabelecimento de ensino superior não só do seu país de origem, bem como das instituições do ensino superior de qualquer dos países membros da UE, como em qualquer instituição do ensino superior

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro (Amaral, 2005). Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida (Seixas, 2005).

Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores numa Europa de, atualmente, 45 países (Amaral, 2005). Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente (Seixas, 2005).

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) pretende a harmonização das estruturas do ensino superior que conduzirá, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental (Rosa, 2005). O que se concretiza através de um sistema comparável de graus académicos que não só favorece a empregabilidade na esfera da UE, como estimula a competitividade entre as instituições de ensino superior no espaço comum europeu (Amaral, 2005).

O Tratado de Bolonha apresenta os seguintes objetivos:

- Aumento da competitividade;
- Promoção da mobilidade e empregabilidade.

Com o cumprimento destes pressupostos o sistema europeu de ensino descerra-se e amplifica-se, de modo a:

-Adoção de um **sistema de graus académicos facilmente legível e comparável**, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;

-Adoção de um sistema assente essencialmente **em dois ciclos**, incluindo: um 1º conferente do grau de licenciado, com uma duração compreendida entre seis e oito semestres; e um 2º conducente ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.

-Estabelecimento e generalização de um **sistema de créditos** académicos (ECTS), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma;

-Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;

-Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;

-Incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Nos alicerces do Tratado de Bolonha temos fatores tão relevantes e urgentes para a evolução na esfera educativa como: a aprendizagem ao longo da vida; o envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior; e atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior. A estes vértices, em 2003, foram ainda acrescentados:

(...) a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu; e o alargamento do atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do post-doutoramento. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

Difícilmente se poderá afirmar que o processo de Bolonha já encontrou o seu “caminho e o seu “equilíbrio”, como espelham os prementes debates a nível europeu. Todavia, percebe-se já que este foi um processo dinamizador de práticas proactivas e empreendedoras, nomeadamente, ao serem desenvolvidas ações, tanto de cariz mais ampla – ao nível de todos os países europeus, como de cariz mais localizada – ao nível dos estabelecimentos de ensino superior. Um dos exemplos de ação mais significativos foi a cimeira de Berlim, em 2003, onde foi traçado o trajeto necessário à concretização de um sistema de ensino superior europeu.

A declaração de Bolonha visa, segundo Morgado e Ferreira (2006, p. 65) , uma europa assente numa *“economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica [...] capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”*. Com esta pretensão a europa, como sistema unificado, pode assumir-se a nível mundial, de modo mais competitivo, na área do ensino superior e da ciência. A concretização do Tratado de Bolonha confere à europa legitimidade para ter *“uma palavra a dizer no delinear dos modelos das sociedades do conhecimento do século XXI”*(Lortie, 2012).

Em essência pode “ler-se” o Processo de Bolonha como uma mudança paradigmática, na medida em que se deixa de tomar como enfoque o professor e se adota o aluno como cerne do processo educativo. Esta alteração justifica-se, não só, por razões de ordem teórica, mas, também

(Magalhães, 2014: 92) pela evolução das tecnologias de apoio ao ensino e aprendizagem, nomeadamente daquelas que dizem respeito às plataformas de *e-learning* (e.g. Moodle), aos repositórios de conhecimento com livre acesso (e.g. Repositório Aberto, Wikipédia) e aos motores de pesquisa de informação (e.g. Google).

Só estes três fatores per si permitiram que, muitos e em simultâneo, acessem ao processo de ensino e aprendizagem, nos seus diversos aspetos. Democratizando algo que até então era para apenas para alguns – a educação.

2.3.1.1. O Processo de Bolonha na formação dos Educadores de Infância

Álvaro de Campos (1993: 49): Sou o intervalo entre o que desejo ser.

E os outros me fizeram Ou metade desse intervalo...

Pós-modernismo é considerado *um movimento intelectual que proclama que estamos a viver uma época histórica, a pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade* (Silva, 2000: 114). Este paradigma veicula um conjunto de visões e perspectivas diversificadas percorrendo dimensões sociais, políticas, estéticas e epistemológicas.

Este conceito de Pós – Modernidade operacionalizou-se no velho continente, quando foi pensado um espaço comum no que à formação /educação diz respeito. Assim surge como um marco Histórico, da Pós – modernidade: o Espaço Europeu de educação. Consolidado pela Declaração de Bolonha e pela sua implementação enquanto agencia de unificação e de novas filosofias organizacionais, curriculares , metodológicas e ate de atitudes e papeis.

Assaltamos a imaginação do que Bolonha aponta de inovador, e como «o sonho comanda a vida» e a «obra nasce», vemos surgir, uma dimensão da Educação, do Ensino e da Formação que une a Europa enquanto entidade , que se engloba no todo e se movimenta como só a unidade permite.

A velha Europa surge com uma vitalidade própria do renascer, do juntar bandeiras e esta Modernidade que se apresenta de futuro inspiranos ao Mundo da Mitologia e de significados: - Pós-modernidade: um Homem novo ou *Fénix*¹⁴ renascida

¹⁴ A fénix é um pássaro da mitologia grega que quando morria entrava em auto-combustão e passado algum tempo renascia das próprias cinzas. No final de cada ciclo de vida, a fénix queimava-se numa pira funerária. A vida longa da fénix e o seu dramático renascimento das próprias cinzas transformaram-na num símbolo de imortalidade e de renascimento espiritual.

Imagem 2.3. Fenix, símbolo da mudança Humana



Figura 2.3. Conceitos antagônicos na Modernidade e Pós-Modernidade, Mateus (2012)

	MODERNIDADE	VERSUS	PÓS-MODERNIDADE
	Global	X	Local
	Sociedade Industrial	X	Sociedade pós-industrial
	Coefficiente de Inteligência	X	Coefficiente Emocional
	Estrutura	X	Agência humana

A tabela apresentada permite-nos discorrer em torno dos baluartes dos paradigmas que temos vindo a desconstruir e desenhar, interessando agora realçar a aquisição de consciência; o enfoque no pensamento crítico e reflexivo; as práticas transformadoras a que

os dois últimos indicadores nos transportam. Apontam claramente para uma atualidade alicerçada num homem que sente, que pensa e que agencia a sua mudança (Silva, 1994).

A Rede Europeia para as Políticas na Formação de Professores (ENTEP)¹⁵, e que também inclui os Educadores de Infância, existe para promover a cooperação entre os Estados-membros da União Europeia em relação ao seu papel face às novas políticas sobre a formação inicial dos professores e educadores de infância, a fim de elevar a qualidade da formação de professores e consequentemente a qualidade da educação que responda aos desafios da aprendizagem ao longo da vida – *life long learning* – necessária à designada sociedade de conhecimento (Ponte, 2005). Esta rede pretendeu desenvolver um sentido de educação comum a toda a Europa, melhorar a imagem pública da profissão docente, baseando-a na confiança mútua e promover a mobilidade de professores dentro da União Europeia (UE,1999).

O processo de Bolonha permitiu que a formação de professores fosse discutida de modo amplificado, favorecendo a análise comparada de políticas e questões, bem como a partilha de boas práticas através de vários tipos de atividades. Esta nova dinâmica aportada pelos movimentos inerentes ao Tratado de Bolonha permitiu traçar um novo perfil de professor e de educador de infância assente em características profissionais adequadas aos futuros professores e educadores de infância, da e para a Europa (Schratz, 2005).

Com o início do processo de Bolonha mais de metade dos países membros da UE introduziram reformas na formação inicial dos educadores de infância, por exemplo, em mais de dois terços dos países é agora exigido um grau de nível superior para o exercício profissional em educação de infância (Veiga e Amaral, 2011). Em alguns países, como Portugal, é agora necessário o grau de mestre para a profissionalização em educação de infância, enquanto noutros a formação de professores do 1º CEB é também qualificável para a educação de infância (Sousa, 2009). A duração da formação inicial de educadores de infância varia entre os estados-membros, de 3 a 4 anos de estudo. Apenas em cerca de metade os educadores de infância são formados em universidades, sendo que nos restantes

¹⁵ European Network on Teacher Education Policies in Schratz, M. "What is a European Teacher?" <http://entep.bildung.hessen.de/ETFinalJune2005.pdf> consultado a 23/11/2014

a variabilidade vai desde o ensino secundário até ao ensino superior politécnico (Veiga e Amaral, 2011).

Bolonha reforça a tendência, já refletida na história da formação dos educadores de infância em Portugal (como abordado em pontos anteriores deste capítulo), para mover a formação inicial dos educadores de infância para o sector universitário e para aumentar o número de anos de formação (Santos, 2005).

O Processo de Bolonha, enquanto Modelo a implementar nas Escolas Superiores do IESF, e na prática quotidiana, teve início no mês de Julho de 2004, com a nomeação de um grupo de trabalho para estabelecer procedimentos e uma calendarização para a atribuição de ECTS às diferentes disciplinas dos cursos. O conselho científico da Escola Superior de Educação de Fafe, entendeu nomear uma Comissão Permanente de Acompanhamento do Processo de Bolonha na ESSE. O grupo de trabalho organizou um conjunto de atividades, fortemente participadas por docentes responsáveis das áreas científicas e coordenações de curso conducentes à implementação do sistema de créditos, sendo visto como uma oportunidade para iniciar uma Política de aproximação a Bolonha.

Simultaneamente o IESF, Entidade Instituidora da ESEF e ESTF Estabelecimentos de ensino superior Politecnico, não integrados, iniciou uma construção criando espaços físicos adequados a um Ensino Superior Europeu, onde foram projetados gabinetes de trabalho para os professores terem condições de desenvolver a sua atividade de ensino, investigação e trabalhos de carácter administrativo tão importante nesta época de cultura avaliativa e implementação de auto-avaliação inerente a todas as dimensões da escola. Uma realidade pedagógica que surge como paralela ao ensino ministrado na sala de aula é a resposta, ao trabalho e seu apoio aos estudantes. Assim, as tutórias primeiro em espaço físico ganham corpo, onde a par com a integração das plataformas de e-learning que a época tecnológica, implementa nos métodos de trabalho docente.

No sentido de corporizar estas mudanças formativas a ESEF desenvolve uma estrutura de formação contínua aos docentes, preparando-os para a era digital e os novos modelos de ensino legalizado pelo Decreto-Lei nº42/2005.

Das alterações propostas, quer ao nível das metodologias de ensino/aprendizagem, quer na avaliação, foi criado um documento orientador para os docentes/cursos da ESEF. Este documento sublinha a necessidade de articular as competências de saída esperadas e as metodologias de ensino/aprendizagem, quer na avaliação. As transformações de Bolonha surgiram como uma oportunidade para redefinir metodologias de ensino/aprendizagem adequadas e consistentes com os objetivos das formações e de cada uma das unidades curriculares. Assim nesta época de implementação e ainda sem carácter normativo, até porque uma competência não será simplesmente desenvolvida ou determinada pela avaliação, por mais determinante que ela se revele. Assim foram definidos um conjunto de fatores que devem ser entendidos como importantes nesse processo pelos professores.

A aferição das competências por vários métodos de avaliação, onde igualmente se deverá ter em conta o que é suposto medir. Recomenda-se que cada docente reflita sobre a sua unidade curricular de forma a encontrar o método mais adequado às particularidades e especificidades da disciplina em causa.

Apresentamos de seguida a figura 2.4 que representa um modelo proposto pelo Conselho Pedagógico da ESEF para orientar os vários docentes a encontrar a sua própria estrutura mais adequada no processo de metodologias de ensino/aprendizagem articulado com evidencia às competências próprias de cada UC necessitem desenvolver nos estudantes.

Figura 2.4. Articulação entre a competências e as metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação adotado na ESEF, para a implementação de Bolonha.

Competência	Metodologia de Ensino/Aprendizagem		Metodologia de Avaliação
	Presencial	Autônoma	Formativa E Somativa
Conhecimento e compreensão	Aula Teórica Seminário Tutorial Visita de estudo Orientação de trabalho	Estudo E-aprendizagem Estágio	Exames e testes Relatório Dissertação E-avaliação Apresentação de trabalhos Série de problemas
Aplicação de Conhecimentos e Compreensão	Aula de problema Laboratório Tutorial Orientação de trabalho	Trabalho Estudo Estágio E-aprendizagem	Exames e testes Relatório+ Discussão de desempenho E-avaliação Apresentação de trabalhos Série de problemas
Formulação de juízos	Tutorial Orientação de trabalho	Estudo Estágio Trabalho E-aprendizagem	Exames e testes Relatório+ Discussão de desempenho E-avaliação Apresentação de trabalhos Dissertação
Comunicação	Módulos de Expressão e de Língua Estrangeira	Preparação de relatórios Trabalhos de grupo	Apresentação de trabalhos Discussão de relatórios Dissertação Discussão/de desempenho
Auto-aprendizagem	Tutorial Apresentação de trabalhos	Estudo Pesquisa documental Estágio	Apresentação de trabalhos (de pesquisa) Relatórios (de pesquisa) Dissertação

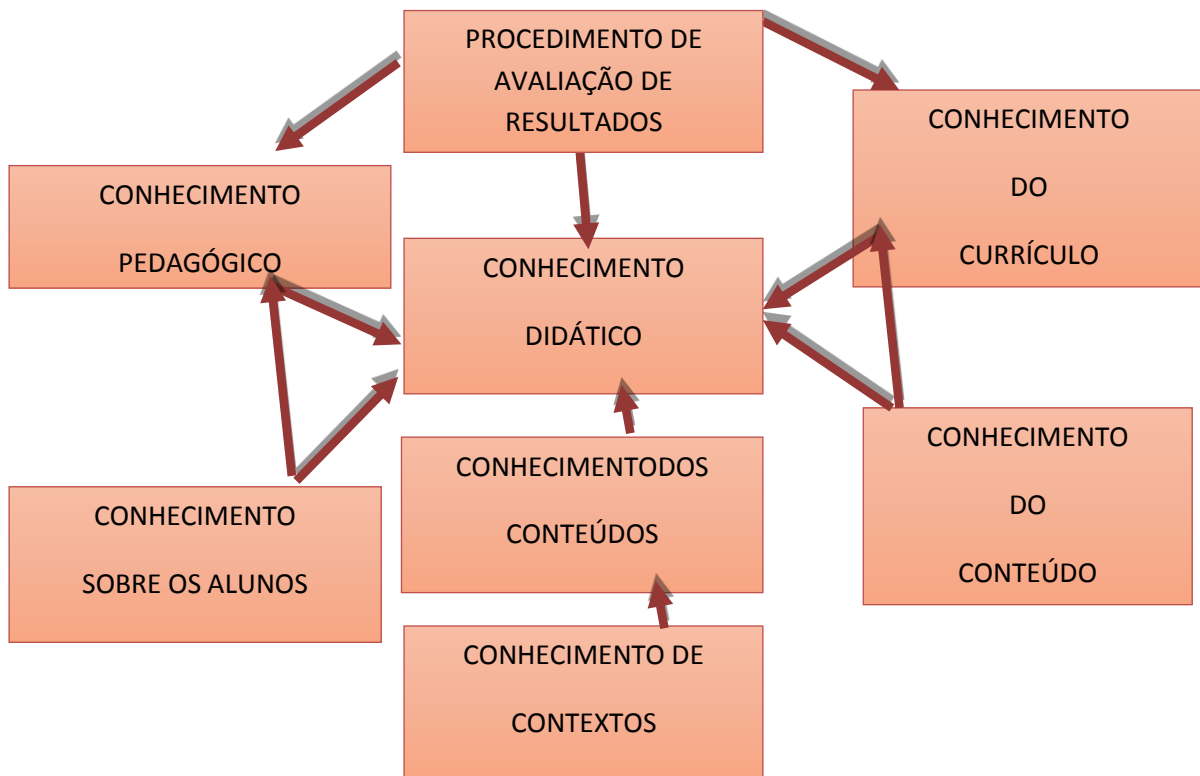
(Instituto Superior Técnico, 2006 *apud* Documento orientador do CP da ESEF, 2006)

No que respeita á formação dos educadores de infância, Surge outra questão que trazemos a reflexão relativamente ao tipo de conhecimento a transmitir como essencial para o ensino e que nos permita transferir os saberes necessários á profissão. Assim a problemática entre os saberes interdisciplinares, contemplados no conjunto do plano de estudos da formação com os conhecimentos orientados a prática, construindo assim no estágio supervisionado uma prática mais eficaz. Mais tarde, abordaremos as questões relacionadas com o conhecimento para o ensino, origem, proceso e papel. Onde encontramos os três tipos de conhecimento referido com conhecimento formal (teórico) conhecimento para a prática; conhecimento na prática, resultante da própria reflexão e

investigação-ação; conhecimento da prática ultima tendência o que está próximo do Movimento do «professor investigador» e que resulta da análise das próprias experiencias práticas e na linha das investigações qualitativas.

Agora parecenos oportuno refletir sobre o Modelo de conhecimento do professor apresentado inicialmente por Grossman (1990) e mais trade trabalhado e completado por Morine Dershiner e Kent (2003), incorporando investigações mais recentes.

Quadro2.2. – *Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo (adaptado de Grossman (1990) e Morine Dershiner e Kent (2003))*



ESTRUTURA DO CAPÍTULO

3.1. Pressupostos na Formação Docente: Os Educadores de Infância

- 3.1.1. Paradigmas de Investigação
- 3.1.2- Etapas da Formação
- 3.1.3.– Paradigmas de Formação
- 3.1.4. – Processo de Desenvolvimento Profissional

3.2. A Formação de Professores no Portugal de Hoje

- 3.2.1. Contextualização de Formação Docente
- 3.2.2. O Sistema Educativo e as Necessidades de Formação de Professores
- 3.2.3. A Lei de Bases e sua aplicação
 - 3.2.3.1. A Lei de Bases e sua Aplicação Inovadora
 - 3.2.3.2. Implicações para a Formação de Professores

3.3. Das Escolas de Formação e do Processo de «Reconversão» para o Ensino Superior, como meio de Requalificação Académica e Profissional dos Docentes Generalistas: a monodocência e a pluridocência

3.4. Da origem dos perfis dos professores e condições de formação ao desenho INAFOP

- 3.4.1. Perfil do Desempenho Profissional do Educador de Infância previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001

3.5. Os Modelos de Ensino e os cenários de intervenção da supervisão

- 3.5.1. Contexto
- 3.5.2 Um desenho evolucionista

3.6.O curriculum da formação inicial de professores e educadores

- 3.6.1. Pressupostos curriculares
- 3.6.2. O conceito de currículo
- 3.6.3. A problemática teoria-prática
- 3.6.4. As características curriculares

3.7. O Microensino. Uma Técnica de Supervisão

- 3.7.1.Fundamentos Teórico — Experimentais.
- 3.7.2- Paradigmas educativos utilizados em microensino
- 3.7.3.- A Autoscopia na supervisão da formação inicial de professores
 - 3.7.3.1.- A Autoscopia uma técnica utilizados em microensino: primórdios reflexivos

CAPÍTULO 3

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR

1.1. PRESSUPOSTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS EDUCADORES DE INFÂNCIA

" Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades aprendizagem própria. Os sistemas de ensino devem ser projetados e programas educacionais implementados para ter em conta todos os a grande diversidade destas características e necessidades " (UNESCO, 1994, p.8).

Decorrido a primeira década da democracia em Portugal, onde a formação de professores em particular, mas todo o sistema educativo, sobre pelas novas poticas mudanças substanciais desde os primórdios formativos como o pré-escolar até as escolas de ensino superior e o lugar social que lhes passou a ser pedido. Surge como complexo onovo Sistema educativo ficando bem patente as dimensões que são implicadas como as áreas políticas, económicas e sociológicas. No que há formação de Educadores de Infância diz respeito, assim como por estarem no mesmo patamar formativo os professores do primeiro ciclo, na altura professores primários, surgiram investigadores que defendiam a «tese» de rever a formação, assim como as escolas que formavam estes docentes.

O Ministério da Educação e da Cultura cria um gabinete de estudo para refletir e produzir relatórios, Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP). Neste estudo desenha-se quer a nova formação dos professores referidos, já que a anterior apresentavam um teor pouco exigente; quer os novos tipos de escolas que os formarão por alteração ao ensino Médio que respondia de forma deficitárias ás mudanças sociais da altura. Neste contexto são criadas surgindo as novas Escolas Superiores de Educação (ESEs), resultado do grupo de trabalho incumbido de apresentar o «Programa Preliminar de Instalações Escolares» no âmbito da Direção Geral do Ensino Superior. Rolla (1992), onde se registam do o enquadramento legal , desde as condições de acasso a outros elementos estruturantes.

O projeto de formação das instituições de ensino, organizaram-se ao nível curricular centrando o seu projeto pedagógico na estrutura da Prática pedagógicae nas relações protocolares com as escolas recetoras para a práticas profissionais dos futuros professores. O projeto definiu linhas orientadoras por Principios sistematizadores de Valores, Atitudes e aquisição de Conhecimentos, Tecnicas e Métodos. As principais áreas eram das ciências da educação onde se incluía a Psicologia, Psicopedagogia História e Sociologia da Educação; áreas

da matemática, estudo das Ciências Sociais e Naturais, bem como as áreas das expressões/comunicação, onde era incluído o Português. Estas escolas vêm a integrar-se Ensino Politécnico, embora era polémica esta questão pois havia vozes defensoras da integração universitária, realidade que surge posteriormente nas duas modalidades.

Rolla (1992), refere a criação de uma formação integral onde se clarifica para além das disciplinas, os objetivos e conteúdos de aprendizagem. Este modelo educacional global apresenta três componentes corporizando as finalidades formativas: instrução, socialização, estimulação. Referindo-nos ao que mais se revelou interveniente na formação dos profissionais, desenvolvidos nas práticas pedagógicas e nas escolas onde se realizam as práticas promovendo a socialização profissionais.

As linhas de investigação sobre a função docente têm indicado orientações sobre os pressupostos em que se fundamentam os programas de formação. Numa linha evolutiva, e acompanhando a evolução do objeto de investigação sobre o ensino (Shulman, 1986), a investigação tem-se baseado:

Tabelas 3.1. A evolução do objeto de investigação sobre o ensino

nas características pessoais do educador e do professor e sua correlação com a aprendizagem dos alunos.

na observação de formas de comportamento, sobretudo verbal, do educador e professor na aula, com destaque para os métodos e técnicas e sua correlação com os resultados dos alunos.

no processo de tomada de decisões do educador, isto é, estudo dos juízos, valores, crenças, decisões, teorias implícitas e sua mediação no processo de ensino/aprendizagem.

Estas linhas de investigação assumem cambiantes específicas quando se trata da educação infantil. Assim, Stallings e Stipek (1986) assinaram que a educação para as crianças pequenas, muda, na medida em que se mudam as necessidades sentidas na sociedade. Nos

Estados Unidos a tendência dominante tem sido o sistemática de educadores e alunos e a sua associação com os progressos educativos das crianças.

Desde meados da década de 70, após a emergência da investigação qualitativa, têm-se produzidos inúmeros trabalhos sob a orientação do paradigma do pensamento do professor com repercussões na política educativa e formação de professores. A este último nível, afirma Lowyck (1986), “as novas ferramentas de trabalho não prescrevem o que o educador tem de fazer, pelo contrário, proporcionam-lhe uma base para o pensamento sobre a educação com a flexibilidade ajustada às suas necessidades individuais, das suas crianças e do contexto docente”.

Alguns dos pressupostos teóricos, derivados dos recentes estudos, e que têm impacto na formação de educadores são:

Tabelas 3.2. Pressupostos teóricos impacto na formação de educadores

a) O educador é um prático racional. A atuação do educador enquadra-se num contexto ecológico e prático, caracterizado pela previsibilidade, simultaneidade e complexidade (Doyle, 1977) pelo que necessita de adquirir uma habilidade profissional, ou seja, uma racionalidade profissional (YINGER; 1977), que se caracteriza por saber diagnosticar uma situação, adequando as decisões a cada caso, em oposição a uma habilidade técnica, caracterizada pela aplicação de respostas tipificadas a situações diversas.

b) O educador é um prático reflexivo. O educador não se forma a base de receitas mas à base de uma constante reflexão e avaliação crítica sobre o trabalho que realiza. O futuro educador assumirá uma atitude investigadora que STENHOUSE (1981) denomina de disposição para examinar com sentido crítico e sistemático a própria atividade prática.

c) O educador forma-se profissionalmente. Num modelo de formação questiona-se as atitudes e competências dos futuros educadores. A ideia base é que o educador obtenha uma preparação profissional para a complexidade das tarefas e futuras responsabilidades, sendo portador de um “nível profissional” como o descreve Eggleston (1986): “possuir um conhecimento das circunstâncias nas quais se lhe pede que funcione, capacidade para julgar de um modo responsável e propriedade de várias linhas de ação possíveis, as habilidades e disposições para atuar eficazmente, a capacidade para se adaptar à prática futura”.

1.1.1. Paradigmas de investigação

Mas antes de desenharmos os paradigmas de formação, e as suas linhas de investigação, convém esclarecer o termo “paradigma” (proposto por Khun, 1962) e que é utilizado com bastante frequência nas ciências do comportamento humano, com diferente sentido e significado. Equivale geralmente ao conceito de modelo teórico que subjaz ou confere sentido a uma investigação sem que o investigador seja, por vezes, consciente de tal modelo. Por isso, o termo paradigma é frequentemente utilizado por muitos investigadores com sinónimo de “construto”, embora paradigma seja um conceito mais amplo.

Segundo Suppe (1979), a interpretação conceitual mais ortodoxa do termo paradigma é a perspetiva científica que predomina num campo de investigação determinado. Nesta acepção inclui-se quer o modelo teórico e epistemológico subjacente quer os requisitos científicos do modelo de análise eleito.

Assim, as linhas de investigação que se têm aberto na educação e concretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem, no qual recai a supervisão, podemos resumi-las nos seguintes paradigmas.

Tabelas 3.3. Linhas de investigação processo de ensino/aprendizagem na supervisão/paradigmas:

presságio - produto: estudo das características dos professores.
Processo - produto: métodos e técnicas utilizados.
mediacional: dos processos mentais.
ecológico: das variáveis.

Embora todos eles contribuam com dados para a descrição e explicação do processo ensino/aprendizagem, atribuímos maior importância, no momento de arranjar os fundamentos para a supervisão na formação de professores, ao paradigma mediacional centrado no professor, comumente designado “*pensamento do professor*”, e ao paradigma ecológico... Ambos caracterizam o professor como um agente que toma decisões (Yinger, 1986) num contexto multidimensional, imprevisível, simultâneo, imediato e histórico (Doyle, 1977).

O conjunto de decisões que o professor toma nos diversos contextos em que atua implica, necessariamente, um complexo processo de seleção entre várias alternativas, uma bidimensionalidade intenção-ação e uma reflexão constante. Como afirma Rosales Lopez (1988): “a decisão do professor pode dizer-se que constitui um modelo de decisão aberta pela necessidade de tomar em consideração continuamente os dados colhidos no contexto em que se produz a atividade e especialmente os que têm a sua origem nos alunos”.

Desta forma, pensamos que a supervisão equivalente, assim, à avaliação da prática profissional, ou seja, das três funções principais do educador (Mialaret, 1988):

Tabelas 3.4. Avaliação da prática profissional/supervisão

a tomada de decisões que se situa a todos os níveis;
a organização e gestão da situação educativa;
a ação educativa propriamente dita.

Os novos elementos resultantes dos estudos sobre o pensamento do professor apontam para o educador como um profissional racional prático (Shavelson e Stren, 1985, Zabalza, 1987) e para o ensino como uma atividade altamente cognitiva que requer um extraordinário nível de competências para tomar decisões em ambientes dinâmicos e complexos (Berliner, 1984).

3.1.2 Etapas de formação

Spodek (1988) interroga-se acerca do que se deveria incluir na educação infantil, ante a alternativa das tendências inscritas na socialização das crianças e as alternativas que se focalizam nas habilidades acadêmicas.

Tabelas 3.5. Três critérios para a organização de um currículo para as crianças pequenas Crumet (1985):

- 1) respeito pelo individual;
- 2) respeito pelo social;
- 3) respeito pela ética e pelas inter-relações.

No entanto, as etapas consensualmente admitidas como fundamentais para um processo de formação contínua e permanente abrangem.

Tabelas 3.6. Processo de formação contínua e permanente abrangem

1)	seleção,
2)	formação inicial,
3)	indução,
4)	desenvolvimento e aperfeiçoamento do educador.

No caso específico de Portugal, situamo-nos nas etapas intermédias tornando-se necessária e urgente uma política de formação de educadores que estabeleça critérios de seleção e institucionalize a formação contínua.

Sobre a seleção dos candidatos o sistema vigente é de completo marasmo, sendo educador quem, por opções de diversa ordem, não consegue colocação em determinados lugares aquando do acesso ao ensino superior. Sendo problemática uma seleção criteriosa, impõe-se, no mínimo, uma informação aos candidatos a futuros educadores do que é a profissão de educador e eventuais dificuldades.

Sobre a formação contínua, prevista na Lei de Bases e discutida timidamente pelas diversas estruturas, urge implementá-la, acompanhada de um sistema de avaliação do educador (Blanco, Pacheco e Silva, 1989). As instituições superiores responsáveis pela formação inicial têm, no caso vertente da formação contínua, um importante papel a desempenhar, devendo, por isso, formação inicial e contínua, serem partes integrantes de um mesmo processo e associadas aos mesmos formadores intervenientes.

Nas etapas intermédias, existe uma experiência acumulada na formação inicial e de indução, estando estas duas etapas integradas (Universidades novas e Escolas Superiores de Educação) ou diversificadas temporalmente (profissionalização em serviço).

Podemos dizer que o modelo integrado necessita, contudo, de uma prespetiva verdadeiramente entregada, quer ao nível teórico-prático, quer no nível científico-

pedagógico. Como afirma muito bem Praticio (1988) “a formação entregue tem duas dimensões: uma dimensão subjetiva e uma dimensão objetiva. A dimensão subjetiva é o processo integração que se realiza na consciência do formando. A dimensão objetiva é a organização e funcionamento das estruturas e do processo de ensino por parte dos formadores”.

3.1.3 Paradigma de formação

Entendemos que a formação de professores está diretamente relacionada com a compreensão do processo didático e com as diferentes posturas subjacentes aos programas, exemplo da ideologia, axiologia, etc. (Blanco e Pacheco, 1990). O que definimos como um bom professor, um bom ensino, uma boa aprendizagem, dependerá, logicamente, do nosso próprio enquadramento teórico e configuração pessoal. Neste contexto Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas de formação inicial:

Tabela 3.8. Paradigmas diferem em duas dimensões Zeichner (1983)

Tradicional (“tradicional craft”). Aprender a ser educador, nesta perspectiva, é aprender um ofício sob o olhar atento do mestre pelo que equivale a um processo de aquisição através de ensaio e erro, para Lerbert (1986) “a formação artesanal, por tradição, coloca a ênfase na organização do saber-fazer (...) é na e pela experiência que se estrutura o desenvolvimento da lucidez das ações. Colocando a ênfase na experiência e na didática do oral da transmissão, cada aprendiz torna-se um artesão, constituindo de modo progressivo o “seu diário de bordo” (...), em seguida tornar-se-á mestre”.

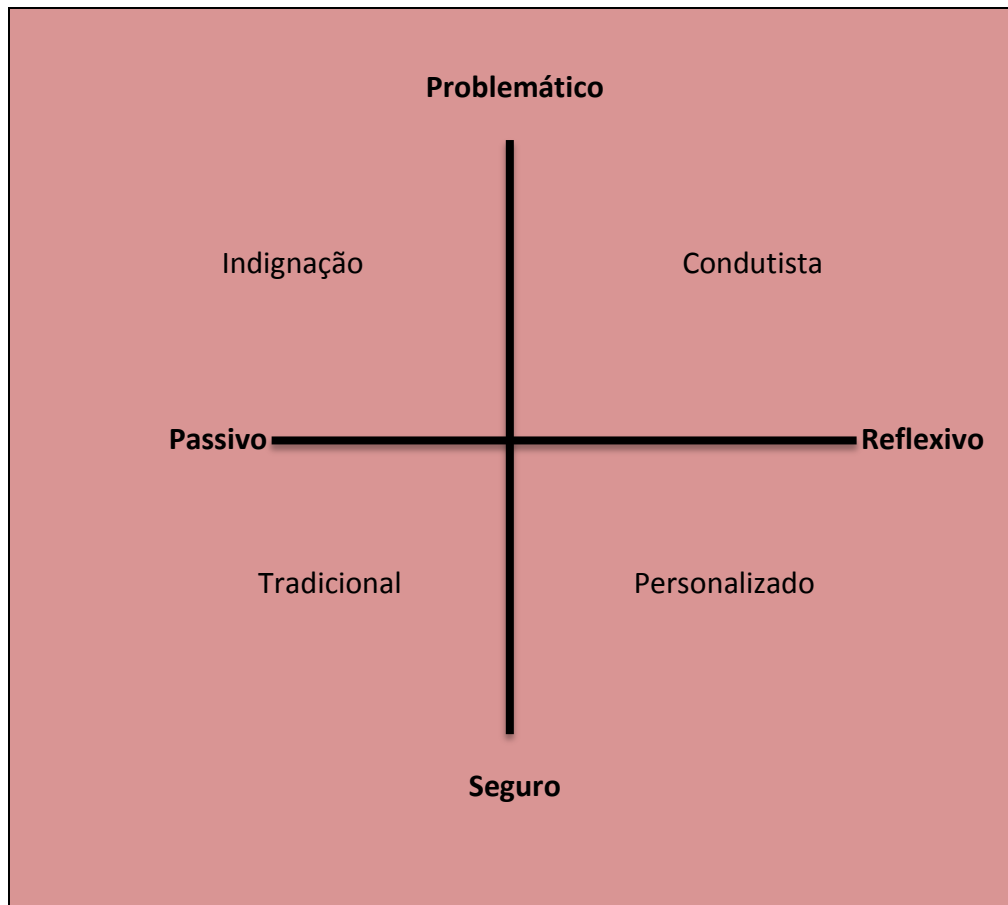
Condutista ("behavioristic"). Ao basear-se no positivismo e na psicologia behaviorista preconiza o desenvolvimento específico de competências (skills), ou destrezas, como suporte do ato didático e diretamente relacionado com o rendimento dos alunos. O candidato a educador aprende, assim, a dominar um conjunto diversificado de destrezas que, indistintamente, aplicará quando educador. O exemplo mais conhecido dos programas de competências foi o Microensino, que desenvolveremos neste trabalho, e continuado, mais tarde, pelos programas conhecidos por CBTE ("Competency Based Teacher Education") e PBTE ("Performance Based Teacher Education"), muito divulgados na década de 60 e 70 (Cooper, 1980).

Personalizado ("personalistic"). Também designado de humanista. Em termos teóricos baseia-se na fenomenologia e psicologia do desenvolvimento. O candidato a educador forma-se por sucessivas etapas, conforme as necessidades manifestadas e contextos formativos. Em vez das competências propõe-se a reorganização das percepções e crenças dos intervenientes, valorizando-as significativamente no processo de formação. Diz-nos Combs (1979) que o facto de o educador ser eficaz ou não, depende, fundamentalmente, da natureza do seu particular mundo de percepções.

Orientado para a indagação ("inquiry oriented"). Propõe-se a formação do educador na base da reflexão, inovação e investigação. Centra-se mais no desenvolvimento de uma atitude crítica, tornando-se o educador num agente ativo da sua própria profissionalidade.

Segundo Zeichner (1983), estes quatro paradigmas diferem em duas dimensões: o grau em que o currículo se especifica com antecedência (aceite com passividade ou aceite reflexivamente) e o grau em que a formação institucional e o contexto de escolarização são considerados como seguros ou problemáticos.

Figura 3.1. Paradigmas de formação (Zeichner, 1983)



Situando os paradigmas nestas duas dimensões teríamos: o "condutista" e "tradicional" como institucionalmente seguros, não colocando em causa os seus pressupostos e fundamentos, e curricularmente passivos, aceitando os formandos os planos de formação de forma passiva; o "personalizado" considera-se institucionalmente seguro e curricularmente reflexivo e o de "indagação" institucionalmente problemático e curricularmente reflexivo.

3.1.4 Processo de desenvolvimento profissional

Na esteira de Santos (1996), defendemos que a última década marcou decididamente o regresso do ser humano, a revalorização das práticas e dos processos, a sua territorialização e a sua identidade. Ao sabor dos ventos transnacionais e globais, o indivíduo foi caminhando na busca de portos seguros, porque cansado dos (...) *excessos de promessas* [e do] *défice do seu cumprimento* (*Ibid.*: 71).

A formação de educadores é conceitualizada na atualidade como um processo de desenvolvimento profissional permanente que correrá ao longo de um conjunto de etapas supostamente interrelacionadas. Esta conceitualização tem consequências para a etapa que nos ocupa, a formação inicial, já que supõe examina-la como um período necessariamente curto, não autossuficiente e com um caráter condicionante da preparação profissional posterior. São diversas as propostas de concretização deste processo (Davis e Zaret, 1984; Goble e Porter, 1980; Taylor, 1980a, 1980b; Landsheere, 1977).

As diferenças entre as diversas propostas são mínimas e o que interessa destacar aqui é a sua coincidência em assinalar a necessidade de inter-relação entre as duas grandes etapas em que, minimamente, se considera dividida a formação: a etapa prévia e de preparação para o exercício profissional -formação inicial- e a etapa correspondente ao exercício profissional-formação contínua ou em serviço. Comonexo entre ambas, incluída, quer na primeira quer na segunda, a atenção ao educador inexperiente, durante a primeira fase de serviço.

Junto à consideração da formação como educador, e em estreita relação com ela, está a conceitualização da ocupação da educação como uma profissão e a do educador como um profissional (Blanco, 1980). Estas considerações supõem uma formulação de questões referentes ao que caracteriza ou não uma profissão e se a atividade do ensino reúne, ou não, os requisitos para poder considerar-se como tal: da análise dos valores

subjacentes à defesa ou rejeição do ensino como profissão (Berg, 1983; Dawson, 1984; Gage, 1984; Joyce, 1980), junto às questões referidas do que significa ser um profissional, do tipo de racionalidade implicada no conhecimento profissional, das relações que se mantêm com os clientes, a forma concreta de articular a teoria e a prática, que permitiu a formulação de interessantes trabalhos de Argiris e Schon (1980) e Schon (1983).

De tudo isto, a proposta da compreensão do conhecimento profissional como conhecimento na ação, com umas enormes doses de conhecimento tácito difícil de precisar e descrever, mas existente na realidade. Conhecimento esse sobre o que se faz e conhecimento enquanto se faz, reflexão na ação, seriam os ingredientes dum conhecimento na ação, o que, por outra parte, não exclui o conhecimento prévio à ação. A conclusão seria que os práticos competentes sabem mais que o que podem dizer.

Isto seria o tipo de conhecimento prático que possuiria os educadores. Daí o interesse por indaga-lo mediante a exploração do seu mundo subjetivo, da observação da sua ação, dos significados que a conferem, das origens desses significados, das crenças, das teorias implícitas, dilemas, que os guiam. Estes construtos formam parte da bagagem conceitual do paradigma do pensamento do professor, cuja aportação fundamental seria o estudo das "culturas" do ensino desde dentro e a confiança nos educadores como informantes (Clark e Pelterson, 1986; Elbez, 1983).

As diversas aportações à concetualização do educador como profissional permitem entende-las como: possuidor duma base de dados suficientemente ampla para poder desenvolver a sua tarefa; sujeito de um desenvolvimento contínuo, focalizado na capacidade de gerar conhecimento sobre sua prática e na procura dos recursos necessários para melhorá-la; com uma atitude positiva para o seu contínuo desenvolvimento profissional; com autonomia na realização da sua tarefa, capaz de adequar ao contexto e de cooperar com outros profissionais, com um código ético e mecanismos de autocrítica.

Teria, em suma, as características mais destacadas do profissional amplo (Hoyle, 1975) que assina-la Stenhouse (1984) "uma capacidade para um autodesenvolvimento

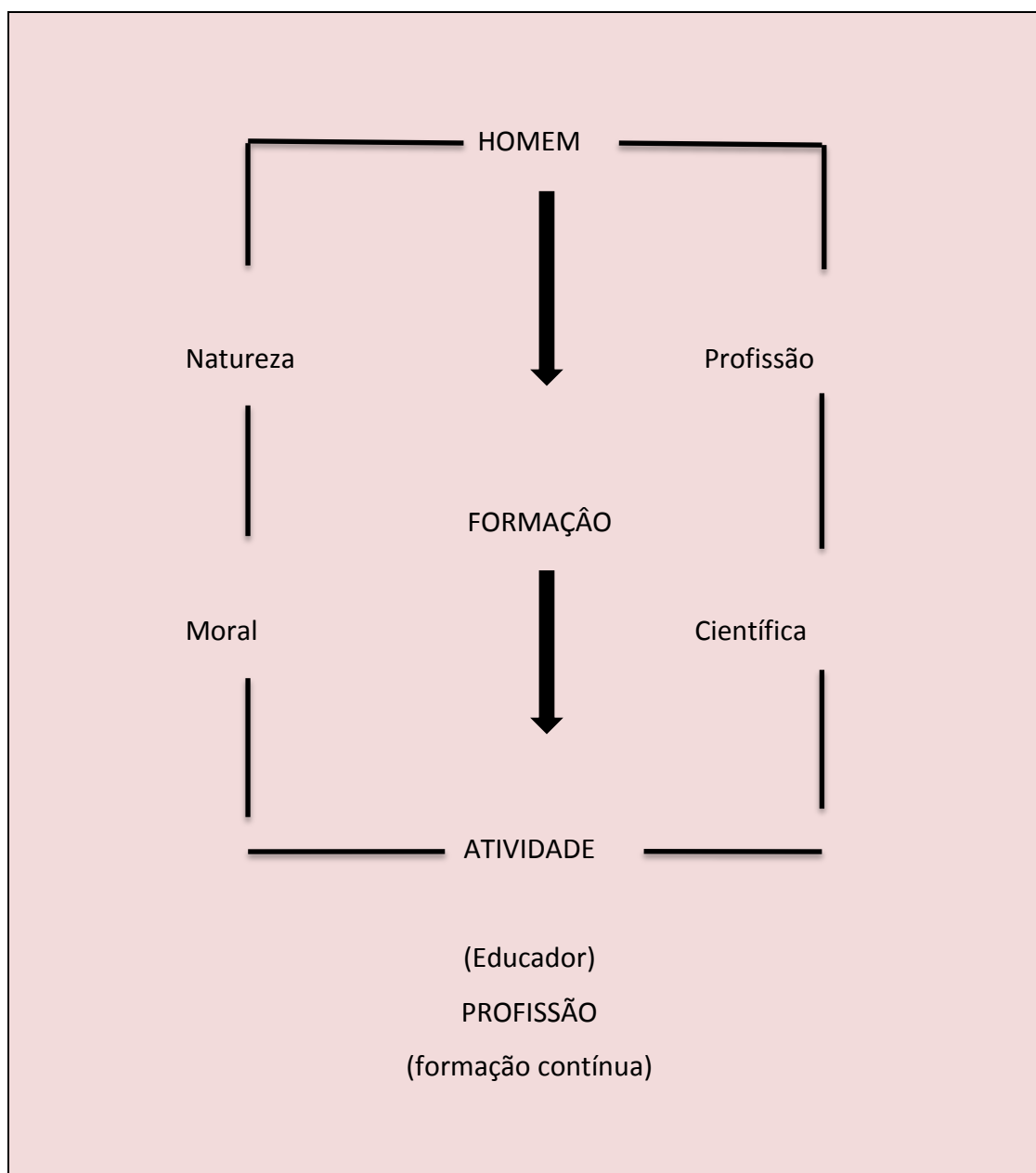
profissional autónomo mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na aula".

Em resumo, o educador é um profissional reflexivo, um investigador da sua prática. Quando alguém reflete na ação, afirma Schon (1983), "converte-se em investigador no contexto da prática".

A formação coerente com esta concepção é a que possibilita o desenvolvimento profissional dos educadores, o que implica: o "crescimento destes no seu âmbito de trabalho, a consolidação da sua confiança, a perspicácia da sua habilidade, o contínuo estar atualizado ampliando e aprofundando o conhecimento do que ensinam e uma consciência maior do que fazem na aula e de por quê o fazem" (Perry, 1980).

A concepção do educador como profissional reflexivo seria coerente com o modelo de professor técnico-crítico (Gimeno,1983) e concomitantemente, com uma formação orientada à indagação (Zeichner,1983, 1985a). Neste marco, o papel da preparação formal dos educadores é a de: "ajuda-los a desenvolver as suas capacidades para examinar a sua conduta na aula, nas perspetivas culturais e temporais, desde o ponto de vista histórico e contemporâneo, clarificando deste modo para si mesmo e para os outros as alternativas de ação. As características estruturais das instituições de formação de professores incluindo as políticas de dotação de pessoal, seleção do conhecimento, a organização do ambiente de aprendizagem e as estratégias pedagógicas dos formadores são meios para esse fim. O programa completo, os anos e as experiências práticas, deveriam proporcionar ao futuro educador ou ao educador experimentado o acesso a pessoas que possam ajudá-lo a iniciar e manter um processo de pesquisa crítica. (Berlak e Berlak, 1981).

Figura 3.2.- Esquema da natureza e função docente (Blanco, 1980)



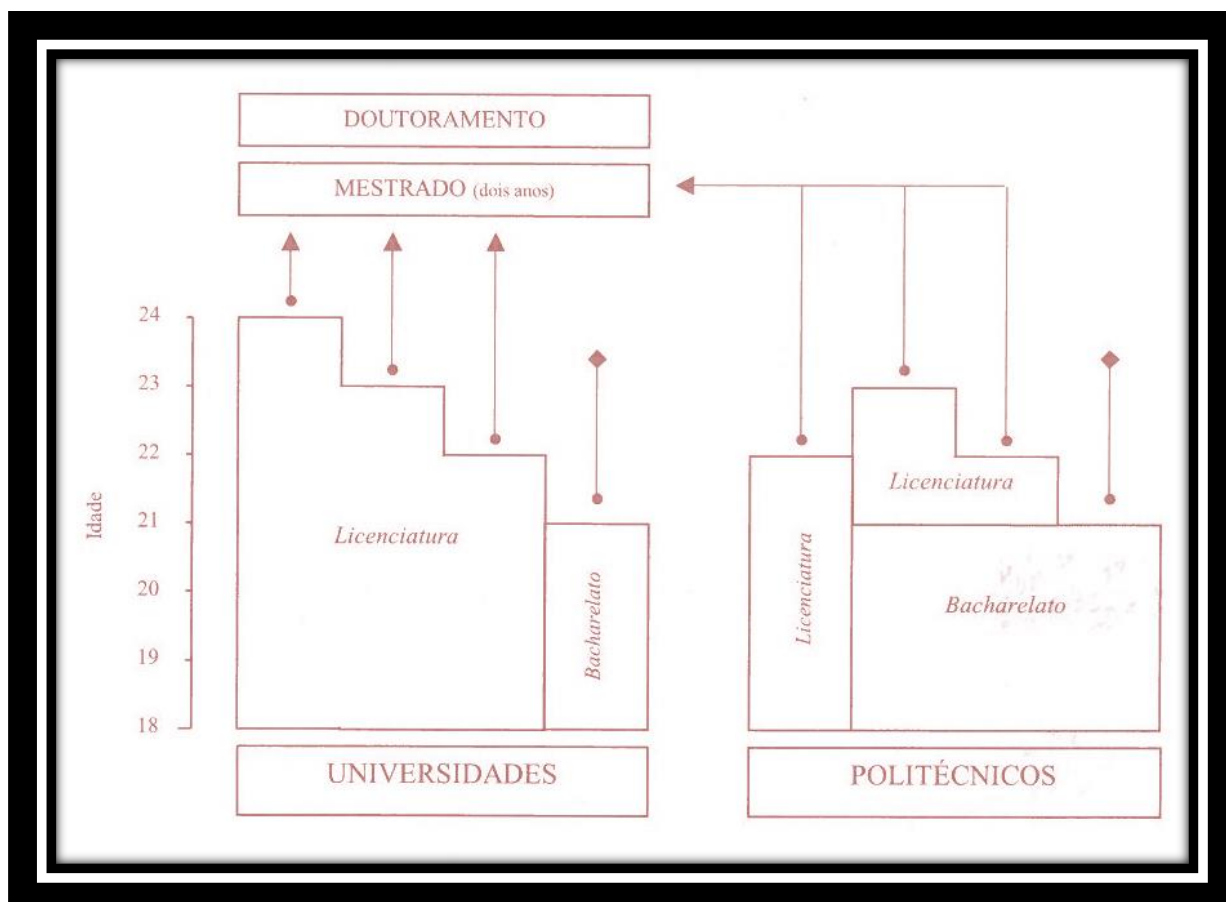
Toda a formação de educadores se articula para a consecução de um determinado modelo de educador, fonte de decisões curriculares. O desejável é que esse modelo se torne

explícito e que possa ser conduzido-criticado. O usual costuma ser que esteja implícito e possa extrair-se da análise do curriculum escrito e não escrito. Daí, o interesse por revelar, ainda que brevemente, o significado do educador como um profissional reflexivo, e o papel que a formação deve jogar no desenvolvimento profissional dos educadores. Supõe um compromisso sério que orientará a focagem que se adote em volta do sentido curricular e profissional das atividades em geral e das práticas em particular.

1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTUGAL DE HOJE

As ESEs, escolas de formação dos Educadores de Infância, agora promovidas a superior pelo Decreto-lei nº 409/88, apresentam um maior rigor e preocupação com a cientificidade. A autonomia das escolas resulta da criação de um conselho científico e pedagógico que responde perante o ministério e que se apresenta independente da gestão das instituições. Surge agora uma maior preocupação de aproximar a teoria às práticas, evitando figur-se dos modelos empiristas que dominavam a formação dos professores que por sua vez as levavam para as suas práticas posteriores. A organização da prática pedagógica e a definição dos seus objetivos, inserem-se na disciplina de Observação e prática pedagógica (OPP). Surge o início dos cursos criados em escolas que nascem nos contextos Universitários e que se apresentam com uma estrutura quer académica, quer curriculares semelhantes aos das ESEs. Início do processo em que pelos finais dos anos 90 se transformou em licenciaturas, e onde todos os docentes em Portugal para não perderem as suas credenciais profissionais, tiveram que completar as suas formações académicas, muitos deles com mais de três décadas de ensino, sendo criados os cursos de complemento de formação Ceses e posteriormente as especializações para as outras funções educativas também reconverteras do grau académico em licenciatura.

Quadro 3.1. Formação Politécnica vs Universitária IN DGESUP (1999)



3.2.1. Contextualização da formação docente

Em Portugal tem cabido às Universidades uma importante intervenção neste domínio da formação de professores. Por outro lado, também deve reconhecer-se que a ação das Escolas Superiores de Educação, nos domínios para que foram especialmente direcionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo. No que respeita à formação contínua, após uma fase inicial promissora, não se registou uma intervenção sustentada, talvez por motivos que não lhes sejam completamente imputável. E, finalmente, mas nem por isso menos importante, deve apontar-se que o trabalho das instituições do ensino superior privado, não estando sujeito a nenhum acompanhamento e sendo realizado

com recursos humanos em muitos casos precários, suscita, naturalmente, as mais sérias apreensões.

3.2.2. O sistema educativo e as necessidades de formação de professores

É prática corrente a atribuição de polissemia aos mais variados conceitos, contudo e, no que à educação diz respeito, apesar da vasta amplitude da definição, a sua significação é translúcida. A educação¹⁶ consiste numa acção exercida por um ser humano sobre outro ser humano -mais frequentemente, por um adulto sobre uma criança, até porque *educar é sempre ensinar ao que não sabe* Savater (1997: 28)

Na procura de se discutir, tendo por pano de fundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e a realidade vivida nos vários ciclos de ensino, como se deve processar a formação de professores e analisar as condições institucionais e os recursos humanos e materiais necessários para a realização desta formação com a necessária qualidade, para o bem das crianças e dos jovens e o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

3.2.3. A Lei de Bases e a sua aplicação

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Esta Lei estabelece três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

¹⁶ A origem da palavra portuguesa educar é a palavra latina educ, a qual significava educar, criar, desenvolver uma criança tanto física como espiritualmente. A intenção desta educação, ou seja, o seu destino e valoração é-nos dada por uma outra expressão latina, mais originária do que o educ. O verbo Latino ê-dûco, o qual significava levar para diante, puxar, levar connosco, erguer, construir, ou seja, envolver, motivar, mostrar e apontar possibilidades. Todos estes significados, assim como o sentido da palavra portuguesa contemporânea educar, têm como base uma direcção ascendente, ou seja, indicam um sentido de elevação (Estrela, 1999).

Por outro lado, a formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei 344/89, que estabelece o respetivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir nesta atividade, a natureza, objetivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação.

A educação pré-escolar tem diversos objetivos onde se manifesta uma clara intenção educativa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de capacidades e potencialidades das crianças, com particular relevância para as dimensões afetiva, moral e social e de despistagem de deficiências ou precocidades. Na prática, a educação pré-escolar tem sido frequentada por uma pequena minoria da população portuguesa.

A colocação da educação pré-escolar como completamente distinta da educação escolar é uma opção, talvez justificável em 1986, mas hoje já bastante discutível. A sua generalização é uma necessidade social cada vez mais manifesta. Por outro lado, pela sua natureza e organização — atenção prioritária ao desenvolvimento das capacidades da criança e regime de professor único de cunho generalista — a educação pré-escolar tem importantes pontos de contacto com o 1º ciclo do ensino básico.

Deste modo, faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspetos ao professor do 1º ciclo, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte — e de menor importância social e educacional do que o ensino básico. No que respeita ao ensino básico, a Lei de Bases começa por apresentar um conjunto de grandes objetivos (Artº 7º), que particulariza depois para cada ciclo de ensino. Assim, para o 1º ciclo, os objetivos específicos fundamentais são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artº 8º-3-a). Trata-se duma formulação algo redutora, que discrimina diversas áreas de competência sem indicar com a devida clareza o tipo de objetivos educacionais efetivamente visados.

3.2.3.1. A Lei de Bases e a sua aplicação inovadora

Segundo prevê a mesma LBSE, neste ciclo “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Artº 8º-1-a). Esta possibilidade tem sido pouco utilizada (exceto na vertente de ensino especial). A sua necessidade faz-se, no entanto, sentir fortemente em domínios que requerem especializações (nomeadamente a Educação Física, a Educação Artística e a Educação Musical) e em domínios onde a formação dos docentes revela particulares debilidades (em especial na Matemática e em Ciências, onde os desempenhos dos nossos alunos, em avaliações de cunho internacional, se têm revelado pouco animadores).

Haverá certamente muito a rever e a mudar no funcionamento do ensino secundário. Deve, no entanto, reconhecer-se que não existe uma rutura fundamental (nem ao nível dos objetivos nem ao nível das expectativas) entre este e o ensino básico. Deste modo, não vale a pena exagerar o alcance do que se resolveu designar por “ensino básico” — no essencial, um eufemismo para evitar a expressão algo antipática de “ensino obrigatório”. O ensino básico, no sentido de essencial para uma plena integração social, corresponde hoje em dia (segundo as expectativas sociais) a uma escolaridade de 11 ou 12 anos, prolongando-se presentemente pelo chamado ensino secundário.

3.2.3.2. Implicação para a formação de professores

Tendo em conta o quadro estabelecido pela Lei de Bases, importa considerar como deve ser feita a formação de professores. Há aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respetivo nível de ensino; mas há também aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a lecionar.

Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o

ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89). É essa vertente, dada pela formação de base dos professores, que lhe dá o domínio desse “alguma coisa”, sem o qual não se pode falar da atividade de ensino. Mas como educador, a sua atividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social (também prevista no referido Decreto-Lei).

O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. Além disso, a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nos objetivos curriculares não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores), a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projeto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projetos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional.

A multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didática específica da disciplina ou das áreas disciplinares do professor. A didática, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teoriza as condições da efetiva ligação entre os objetivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, no respetivo contexto educativo, e fornece instrumentos de atuação essenciais ao professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos

formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vetores da competência profissional.

A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional.

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei 344/89 (no seu Artº 17º) recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Valor igualmente integrador e gerador de sentido têm os seminários, se orientados numa lógica de projeto, de formação-ação-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica.

É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual. O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade (matemática, física, história, geografia, etc.) como no domínio das ciências da educação é, de resto, essencial na formação do jovem professor. Só este contacto o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma

atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento.

A complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua atividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração ou de nível de Bacharelato. É errado dizer-se que é fácil ensinar-se no 1º ciclo do ensino básico. É nessa fase que se formam as crianças para os hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e interesse. O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica, pois se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Por outro lado, é cada vez mais reconhecido internacionalmente que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática — e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com ações de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no Decreto-Lei 344/89, mas ainda não concretizadas. Se uma formação inicial de professores demasiado curta é insuficiente para fornecer uma preparação capaz de responder às exigências que hoje se lhe colocam, uma formação inicial demasiado longa implica custos consideráveis para a sociedade e para o formando, sem vantagens significativas. Em vez de prolongar desnecessariamente a formação inicial, há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores.

Por isso, parece-nos ser a opção mais defensável a de que a formação inicial de professores corresponda necessariamente a um grau de Licenciatura, com um mínimo de quatro máximos de cinco anos, consoante o nível de ensino a que essa formação se destina prioritariamente. A formação inicial deve ser completada por formação especializada para o

exercício de várias funções, de acordo com o previsto no Artº 33º da Lei de Bases e com uma formação contínua de grande qualidade.

Estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para transmiti-las a uma classe. Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas — neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos. Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar.

O reconhecimento da necessidade da indução profissional e da formação contínua leva a encarar com mais realismo as expectativas quanto ao que pode esperar da formação inicial. Insistir na primazia da formação de inicial estritamente bi-etápica, em que numa primeira etapa se concede o grau de Licenciatura e numa segunda a qualificação profissional, para além de manter em funcionamento um sistema desnecessariamente caro e pouco motivador, é desvalorizar na prática a importância da articulação entre as diversas componentes da formação inicial, da indução profissional, da formação contínua e da formação especializada.

Os maus resultados deste modelo são de resto comprovados pelo atual sistema de formação de professores denominado profissionalização em serviço, através do qual, licenciados sem formação educacional adquirem num curso de dois anos uma habilitação

profissional. Na verdade, é opinião generalizada que esta formação não só acaba por proporcionar uma formação educacional muito precária (tanto nas suas vertentes generalistas como nas didáticas específicas) como estimula fortemente o fenómeno da semiprofissionalização, fazendo aumentar o número de professores que acumulam a docência com outra atividade profissional, com manifesto desinvestimento em relação às suas funções na escola.

Uma especialização excessiva é nociva do ponto de vista das saídas profissionais. Mas, sem um mínimo de especialização, tanto na vertente científica como na vertente educacional, não é possível formar um professor com as competências mínimas necessárias para um início da carreira bem sucedido. A legislação portuguesa permite uma certa margem de polivalência. Um dos aspetos interessantes do Decreto-Lei 344/89 é o facto dos perfis profissionais previstos não serem necessariamente isomorfos dos diversos ciclos de ensino, favorecendo a possibilidade da docência em ciclos ou níveis diferentes, como de resto já há muito se vinha praticando nas Universidades para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. No entanto, procurar formar de uma assentada professores para diversos níveis e variantes pode levar a uma descaracterização excessiva do perfil profissional, não garantindo o mínimo de qualidade para nenhuma das possíveis funções. Na realidade, a operacionalização que se fez deste princípio da polivalência da formação para o 1º e 2º ciclos foi manifestamente infeliz. A Portaria 352/86 determinou que as ESE ministrassem, para além dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º ciclo, cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico, em 8 variantes, com a duração de 8 semestres, em que os 6 primeiros semestres pretendiam garantir uma formação globalmente equivalente à que habilita para professor do ensino primário (Artº 9º-5 e Artº 8º). Deste modo não se consegue uma boa preparação nem dum docente do 2º ciclo (com uma formação específica insuficiente) nem de um docente do 1º ciclo (que fica com graves lacunas em muitas áreas). Além disso, ao pretender que os formandos adquirissem habilitações simultaneamente para o 1º e 2º ciclo, desvalorizou-se o 1º ciclo como saída profissional.

Na verdade, a análise do número de inscrições nos cursos de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos, apresentados no quadro 2 em anexo, revela que, nos anos de 1992, 1993 e 1994, os alunos inscritos nos programas de formação para o 2º ciclo, nas ESE públicas, se vem intensificando e é muito superior ao número de alunos inscritos nos programas para o 1º ciclo, que vem manifestando uma tendência decrescente, algo preocupante numa altura em que se verifica já falta de professores para esse nível de ensino. Apesar de as habilitações para o 2º ciclo qualificarem também para o 1º ciclo, é de todos conhecido que os diplomados procuram o 2º ciclo para se profissionalizarem. Na comparação dos números entre as instituições públicas e privadas no que respeita ao 1º ciclo, há que ter em atenção que, no ano letivo de 1992/93, foi vedado, pelo Ministério da Educação, a abertura de vagas nas instituições públicas, enquanto que as privadas puderam continuar a admitir alunos.

Como já referimos, a formação inicial é um aspeto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a ótica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respetiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respetiva articulação, pelo que é de privilegiar a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho.

A formação especializada é essencial para servir de suporte à existência de profissionais que façam a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares. A complexidade dessa função (implicando conhecimentos aprofundados do currículo, da formação e supervisão pedagógica e da gestão de recursos humanos, para além, bem entendido, duma razoável experiência de ensino) não se compadece com improvisações e soluções de recurso, que infelizmente continuam a ser a única prática possível. Um professor

da educação pré-escolar, básica ou secundária deve poder ser capaz de desempenhar uma multiplicidade de papéis no domínio da educação de adultos, da animação cultural, da produção de materiais didáticos, em projetos de desenvolvimento curricular, comunitário ou na formação profissional. Mas deve também poder especializar-se em matérias que tenham a ver diretamente com a sua área de ensino. Sem uma formação especializada no âmbito da sua própria função, muitos professores mais competentes e mais dinâmicos do 3º ciclo e do ensino secundário acabam por procurar valorizar-se profissionalmente com formações especializadas de índole transversal, acabando por se afastar dos problemas reais do ensino da sua disciplina.

1.3. DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DE «RECONVERSÃO» PARA O ENSINO SUPERIOR, COMO MEIO DE REQUALIFICAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL DOS DOCENTES GENERALISTA: A MONODOCÊNCIA E A PLURIDOCÊNCIA

Savater (1997: 28) A educação¹⁷ consiste numa acção exercida por um ser humano sobre outro ser humano -mais frequentemente, por um adulto sobre uma criança, até porque *educar é sempre ensinar ao que não sabe.*

Mateus (2012 p.11) Pretendemos deslindar de que forma a educação influencia o desenvolvimento humano, não no sentido específico de cada sujeito, mas no sentido holístico de humanidade. Desta diversidade encarada na dimensão formativa exitamos ao longo das décadas a inividualidade de cada ciclo formativo e se os docentes partilhariam desta diversidade quanto á estrutura , congruências nos modelos de formação. Com o aproximar dos anos 90, e o entendimento que de facto muito haveria em comum entre um educador enquanto agente educativo e qualquer dos ciclos seguintes. A instituição, ESSE e

¹⁷ A origem da palavra portuguesa educar é a palavra latina educ, a qual significava educar, criar, desenvolver uma criança tanto física como espiritualmente. A intenção desta educação, ou seja, o seu destino e valoração é-nos dada por uma outra expressão latina, mais originária do que o educ. O verbo Latino ê-dûco, o qual significava levar para diante, puxar, levar connosco, erguer, construir, ou seja, envolver, motivar, mostrar e apontar possibilidades. Todos estes significados, assim como o sentido da palavra portuguesa contemporânea educar, têm como base uma direcção ascendente, ou seja, indicam um sentido de elevação (Estrela, 1999).

depois a Universidade formando lado a lado os diversos docentes veio ao nível social destruir mitos e criar socialmente uma lógica de identidade docente.

Deixando para já de lado a questão da possível associação da educação de infância ao 1º ciclo do ensino básico, perguntamos da pertinência ou até oportunidade da necessidade e vantagem em que os professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico sejam formados na mesma instituição.

Certamente encontramos vantagens se a instituição de formação politécnica ou universitária, tiver as condições e recursos materiais e humanos considerados necessários. A simplificação da logística dada pela concentração dos recursos materiais e humanos de índole educacional, especialmente de cunho mais generalista. No entanto, há fortes desvantagens na realização de todo um programa de formação de professores em instituições de pequena dimensão, sobretudo se tal formação implicar um nível profundo de conhecimentos da especialidade.

Na perspectiva de que a formação docente e a qualidade formativa se desenvolve e que os ambientes e relacionais promovem fortes condicionantes; já que qualquer professor, como pessoa de cultura, tem de possuir horizontes amplos, e isso só pode ser conseguido fazendo a sua formação em instituições de dimensão considerável. Quanto mais aprofundados tiverem de ser os seus conhecimentos científicos, humanísticos, tecnológicos ou artísticos, tanto mais necessita de que sejam múltiplas as oportunidades de contacto com docentes e investigadores da sua área do conhecimento, bem como com alunos, docentes e investigadores de outras áreas disciplinares e profissionais.

A eventual pertinência da formação dos docentes do atual ensino básico de todos os ciclos na mesma instituição, no fundo, é uma falsa questão. Dada a distância que separa a formação inicial da prática profissional, a forte mobilidade profissional e o papel essencial de socialização das instituições educativas, é muito mais determinante para a coerência da atuação do respetivo corpo docente o que se passa depois da chegada à escola do que o que se passou antes, na formação inicial. Ou seja, a coerência do trabalho dos docentes dos vários ciclos só pode resultar da atividade de colaboração efetiva no terreno na planificação,

coordenação e reflexão sobre a prática (domínio em que, de resto, estamos fortemente carentes de iniciativas legislativas e de política educativa).

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

Tabela 3.9. Condições das instituições de contextos de Estágios

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

Quando falamos que as escolas devem ter determinadas condições certamente encarando que a qualidade educativa constitui-se em diversas dimensões.

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

Tabela 3.10. Recursos existentes nas instituições escolares

- a) estruturas de laboratórios, ateliers, equipamento informático, acesso telemático, bibliotecas atualizadas, centros de recursos educativos, bem como a capacidade de renovação e atualização destes recursos, avaliados por especialistas das respetivas áreas;
- b) recursos humanos com qualificação para a docência e investigação;
- c) a existência, na instituição, de um projeto de desenvolvimento institucional e de projetos de investigação, de qualidade mínima reconhecida (por comissões avaliadoras independentes, institucionalmente estabelecidas nos organismos financiadores como a JNICT e o IIE), relacionados com as problemáticas da educação e das matérias a ensinar.

Foi este grupo de trabalho incumbido de analisar criticamente as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo propostas pelo Governo, nomeadamente no que respeita aos Artigos 13º e 31º, pelo que não nos debruçámos sobre as questões do acesso ao ensino superior (Artº 12º). Quanto àqueles dois pontos, as questões afloradas neste documento e os dados que as suportam sugerem decisões de natureza e alcance diversos a tomar em tempos diferenciados, que transcendem em muito o simples problema de saber se os professores de um dado ciclo devem ser formados nesta ou naquela instituição.

Consideramos positiva a alteração da Lei de Bases no que respeita ao Artº 13º, relativa à possibilidade de os Institutos Superiores Politécnicos poderem inequivocamente ministrar ensino ao nível de licenciatura. Não considera oportuna a alteração pontual da alínea c) do nº 1 do Artº 31º da Lei de Bases no que respeita à possibilidade de as ESE poderem formar professores para o 3º ciclo do ensino básico. Em casos devidamente justificados e por comum acordo entre os dois tipos de instituição, poderá incentivar-se a associação entre ESE e Universidades para a formação de professores para o 3º ciclo, o que não implica alteração da Lei de Bases — basta ter em conta o nº 6 do referido Artº 31º. Recomenda-se às Universidades que, na organização curricular dos seus cursos de formação

de professores, utilizem a possibilidade, conferida pelo Decreto-Lei 344/89, de estabelecerem alguma diferenciação entre a formação do professor do 3º ciclo e a do professor do ensino secundário (Cf. a oscilação de 10% na relação entre as componentes pedagógico-didática e de prática pedagógica e a componente de formação cultural e científica na respetiva especialidade, prevista nos nº 3 e 4 do Artº 18).

Figura 3.3.- A proposta de trabalho em curto prazo coordenada por Alarcão

1. se tomem as medidas necessárias para que os cursos de educadores de infância e de professores do 1º e do 2º ciclo do ensino básico sejam organizados ao nível de licenciatura, devendo estudar-se formas curriculares flexíveis de integração e complemento entre elementos de formação comum e de formação específica em proporções adequadas aos diferentes perfis de formação, assumindo-se sem ambiguidades a natureza interdisciplinar do perfil do professor do 2º ciclo;

2. sejam dadas às instituições do ensino superior, politécnico e universitário, condições de formação de qualidade, não só a nível de formação inicial, mas também de formação contínua, devendo esta ser considerada entre as funções das instituições e dos docentes do ensino superior, a exigir financiamento próprio e contabilização de tempo de serviço;

3. sejam claramente definidas as condições necessárias para que uma instituição possa ser considerada uma instituição de formação de professores em relação ao nível e área de ensino;

4. seja reconhecida a especificidade das diversas componentes de formação de docentes e claramente assumido que o elemento de prática pedagógica é absolutamente indispensável na formação dos educadores e professores pelo que é urgente repensar as condições em que está atualmente a decorrer a prática pedagógica/estágio;

5. seja clarificada junto dos alunos dos cursos de formação de professores a diferenciação entre diploma que habilita para a docência e emprego assegurado;

6. se concretize, até Maio de 1997, a constituição de redes de escolas associadas a instituições de formação de professores não só para melhorar as condições de prática pedagógica, como afluído no Decreto Lei 344/89 (Art.º 6º), mas também para criar condições de formação contínua contextualizada e de formação pela integração de professores em equipas de investigação conjuntas;

7. se intensifiquem as oportunidades de formação especializada, de qualidade indiscutível;

8. se alargue, o mais tardar no próximo ano letivo, a todas as instituições onde se ministram cursos de formação de professores, a avaliação dos respetivos cursos.

Da proposta de trabalho apresentada nas tomadas de decisão imediatas não devem excluir a necessidade de, num tempo mais alargado, serem repensadas as seguintes questões:

Figura 3.4.- A proposta de trabalho em longo prazo coordenada por Alarcão

1. a relação da educação pré-escolar com o 1º ciclo do ensino básico;

2. a identidade do 2º ciclo do ensino básico, equacionando a sua aproximação ao 1º e não ao 3º ciclo;

3. a clarificação dos objetivos e estrutura do ensino secundário;

4. a extensão da formação de professores de nível superior a todas as áreas da docência, incluindo as de índole artística e tecnológica;

5. a clarificação do papel (preferencialmente interativo) das ESE e das Universidades na formação de professores;

6. a clarificação do papel (preferencialmente interativo) entre instituições de formação de professores e estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

7. a definição de estratégias motivadoras que estimulem a escolha dos cursos de formação de professores pelos melhores alunos.

Recomenda-se ainda a criação de um observatório permanente de acompanhamento das situações de formação em relação com as exigências que lhe são colocadas de modo a ser possível, em cada momento, obter informação sobre elementos pertinentes para a compreensão da realidade. Se este grupo de trabalho se confrontou com grandes dificuldades na obtenção de dados necessários à realização da tarefa de que foi incumbido, imagina-se a dificuldade que sentirão outras pessoas em obter informações que lhes

permitam formar uma opinião. É de admitir, a propósito, que eventuais tomadas de posição mais extremistas que possam ter ocorrido durante a discussão pública das alterações propostas à Lei de Bases do Sistema Educativo tenham tido a sua origem em falta de correta informação. Como tarefas a realizar por esse observatório sugerem-se:

Figura 3.5.- As tarefas a realizar por o observatório

- 1. a realização de um estudo quantitativo sobre que instituições estão a formar professores para que níveis e áreas de ensino e em que quantidades;**
- 2. a realização de estimativas sobre as necessidades de educadores de infância e professores para os diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares;**
- 3. a realização de um estudo sociológico sobre as razões pelas quais as vias profissionalizantes do ensino secundário não estão a ter o sucesso esperado;**
- 4. a realização de estudos de avaliação sobre a competência profissional dos professores profissionalizados nos últimos 5 anos e a sua relação com os modelos de formação e instituições de origem.**

Reconhece-se que estas medidas só terão sentido se for claramente assumido pelo Governo, pelas instituições que formam professores, pelos sindicatos de professores, pelos atuais e futuros professores, pela sociedade em geral, a relevância do papel social dos educadores e professores e a sua dignificação, não só em termos de formação a nível de licenciatura para todos, mas também em termos de revalorização da função que exercem na sociedade e que transcendem, embora incluam, fatores de natureza salarial.

3.4 DA ORIGEM DOS PERFIS DOS PROFESSORES E CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO AO DESENHO INAFOP

Coloca-se finalmente a questão dos perfis e condições de formação. Abordámos já a hipótese de um perfil que associasse a educação de infância aos primeiros anos do ensino básico. Aflorámos também a possibilidade da existência de professores de perfil mais generalista para educadores e professores do 1º ciclo, coadjuvados por professores com especialização em determinadas áreas. A análise anterior dos objetivos dos vários ciclos de ensino evidencia a existência de um ponto fundamental de viragem no perfil necessário ao professor, quando se passa duma lógica generalista para uma lógica essencialmente disciplinar. Esse ponto, pela Lei de Bases, dá-se na passagem do 2º para o 3º ciclo, quando os objetivos educacionais assumem um carácter inequivocamente disciplinar e se entra no regime do professor por disciplina.

Aquando dos estudos de adequação o instituto nacional de creditação da formação de professores (INAFOP) elaborou um projeto datado de Recomendações sobre a problemática da iniciação á prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial dos professores Formosinho e Niza (2001). Encarando a componente profissional como um meio de dotar os professores de capacidades e fazerem face as ineficiências das respostas duma sociedade em transformação e da democratização do acesso á escola e respetivo sucesso do processo de escolarização, pelo desenvolvimento económico e social. Tais mudanças impõem á escola que desenvolva novas competências de comunicação, de resolução de problemas ou de trabalho em equipa OCDE(2001.)

Os professores e a Pedagogia terão que se adaptar para responderem a tais necessidades e algum desencanto e a complexidade da questão levou a procurar novas centralidades para a formação profissional, para o desempenho bem mais sucedido nas escolas. Impõe-se urgência de reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente Formosinho e Niza (2001).

As novas perspetivas apontam para um Modelo de conceção e organização da formação profissional dos professores, A prática profissional deixa de ser vista como um

simples domínio de aplicação de teorias elaboradas mas um recentrar da formação Formosinho e Niza (2001) onde podemos verificar que os discursos apontam para questões como: a ética profissional na perspetiva do aluno e da aprendizagem; construção de práticas com competências na prática profissional e da formação dos professores a partir das investigações ; valorizar as experiências dos saberes práticos como estímulo à inovação; autonomia do professor; pais e outros atores sociais ; avaliação das práticas profissionais. Estes pressupostos devem influir na formação ocorrida nas Instituições de formação, sem esquecer as dimensões relacionais e comunicacionais nos processos de formação.

Novos conceitos surgem na academia da formação, como o caso da proposta aos planos Mosaico, perspectiva isomórfica de formação como Projeto de Maria do Céu Roldão. No conceito de professor-investigador, durante a formação defendida por Isabel Alarcão.

Quanto às mudanças defendidas Campo (2000) a respeito das políticas de formação para Portugal como grande objetivo político do sistema de formação de professores: «a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aulas , da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo»

No Departamento de Avaliação, Prospecção e Planeamento do Ministério da Educação refere os profissionais do ensino em escolas autónomas no Documento «Professores no Horizonte 2020», Campos (1999) sobre a questão da competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos»

3.4.1. Perfil de desempenho profissional do educador de infância previsto no Decreto -Lei nº 240/2001

No que se refere aos educadores de infância a lei resultante das novas políticas educativas atribui grupo de recrutamento docente ao ciclo que antecede e prepara a criança para a escola básica obrigatória de 4 anos curriculares, respeitante ao designado Pré-escolar

que contempla crianças da rede pública com idades compreendidas, entre os três aos seis anos .

No documento legal está previsto atribuições inerentes a uma boa prática, contemplando dimensões de atuação:

- Conceção e desenvolvimento do currículo (informal).
- desempenha a observação, planificação e avaliação.
- promove a relação educativa e ação educativa.
- elabora a integração do currículo.
- cria um clima comunicacional e expressivo.

3.5 OS MODELOS DE ENSINO E OS CENÁRIOS DE INTERVENÇÃO DA SUPERVISÃO

3.5.1-O contexto

Face às diferentes perspetivas de formação de professores e educadores um repto metodológico se coloca aos formadores: Como formar inicialmente um professor? As respostas serão, como vimos anteriormente, muitas e sempre inconclusivas devido à natureza específica, dinâmica e complexa, quer dos contextos formativos, quer do processo ensino/aprendizagem.

Um ponto de partida pode servir de reflexão. Como concebe o aluno, futuro professor ou educador, a função docente?

É uma questão em si problemática uma vez que a função docente, segundo Blanco e Pacheco (1990), "situa-se num contexto social interativo, atuando o professor em planos de três níveis diferentes: no contexto socio-cultural (macro nível), no contexto institucional (mês nível) e no contexto didático (micro nível)". O educador e professor relacionam-se,

assim, em quatro pontos principais, saídos destes contextos: relação com a sociedade, com o saber, com a prática profissional e com o saber pedagógico (Mialaret,1988).

Antes de debruçarmos sobre os possíveis cenários onde o orientador desenvolve a sua ação, podemos afirmar que qualquer plano de formação de professores contempla, forçosamente, estes aspetos, aliás recomendações feitas por diversos organismos como O.C.D.E. e a U.N.E.S.C.O., persistindo mais o problema de inter-relação da teoria e prática, a dificuldade de incorporar a prática pedagógica como elemento significativo da formação, bem como a dificuldade de diversificar a aquisição do saber pedagógico.

Um grande desafio que se coloca é o de como se conseguir contrariar um cenário tradicional de formação, como o descreve Britzman (1986), que persiste nos modelos considerados inovadores: " O modelo dominante de formação de professores é o que responde à teoria implícita da integração imediata: a universidade proporciona as teorias, métodos e habilidades; as escolas proporcionam aulas, currículo e alunos; e o futuro professor proporciona o esforço individual; tudo se combina para produzir um resultado acabado de um professor profissional".

3.5.2. Um desenho evolucionista

Restam, então, esclarecer o que se entende por "orientação", já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao *modus faciendi* da prática da supervisão.

Podemos agrupar, seguindo a Alarcão (1987), seis cenários possíveis, mas não por isso mantemos a ordem estabelecida pela autora e preferimos seguir um critério evolucionista dos cenários na sua aparição cronológica.

- O Empírico (cenário de imitação artesã),
- O Socrático (cenário do ensino pela descoberta guiada)

- O Psicológico (cenário clínico)
 - O Psicopedagógico (cenário psicopedagógico)
- O Condutista (cenário behaviorista)
- O Personalizado (cenário pessoalista)

Afirma a autora que não tem a pretensão de incluir nestes seis cenários todas as formas possíveis de supervisão, mas apenas agrupar, por uma necessidade de clareza e sistematização, as várias facetas mais significativas da "praxis" da supervisão em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns. Os referidos cenários não devem também ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.

Apresentamos a seguir a análise de várias tentativas de resposta que tem sido encontrada para a questão fulcral: Como fazer a supervisão?

O Empírico

Não obstante, algumas vozes discordantes, a componente da prática pedagógica tem sido sempre considerada como relevante no processo de formação de professores (Zeichner, 1980). Inicialmente consistia em colocar os futuros professores com o professor (o mestre, sinónimo de modelo), o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito que, neste caso, era o professor principiante. Este modelo era desenvolvido, de igual forma, nas artes, na religião e na política.

Subjacente a este modelo da imitação artesã estavam ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era a passagem do saber-fazer de geração em geração

como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser "moldado" pelo artesão e a ser, através dele "socializado".

Tudo isto não estava longe do que se passava entre nós até há pouco tempo, sobretudo nos estágios, em que havia um modelo a imitar: a educadora orientadora ou o professor metodólogo. Iniciava-se, assim, o primeiro passo da aprendizagem que é a imitação. É a primeira referência da criança com os adultos: imitá-los, adquirir os gestos, as normas, os ritos... até memorizá-los e, depois, interiorizá-los.

Neste modelo de imitação artesã, e muitas vezes de corte empirista, destacavam-se as características próprias da "escola tradicional". Além da autoridade e da imutabilidade do saber, criava-se uma ordem de conceitos: a "matéria", o "professor" e o "aluno". Este último, era o grande desconhecido. Enquanto se reforçava a autoridade, crescia a disciplina na sala de aula.

Assim, na base do saber, do conhecimento, estava a matéria suportada nos apontamentos, ou caderno, e depois no livro, que viria, mais tarde, converter-se no conceito de um saber livresco. Por outra parte, funcionava o método logocêntrico, ou verbalismo. A palavra, também suporte do saber, reforçava a memorização equiparada, em muitos casos, ao saber, e até, ao conceito de inteligência.

Toda esta ordem, poderíamos chamar-lhe a "estabilidade" didática da sala de aula, assentava em dois grandes alicerces científicos: a Lógica, cuja primacia situava-se no raciocínio dedutivo e indutivo do aluno e a Moral que mantinha o equilíbrio autoridade-obediência e definia a disciplina na base de normas e de ritos. Nesta base devemos entender o conceito do aluno "bom" e "mau", assim como o conceito correlato de professor "bom" e o "mau".

Estas seriam as características que devia dominar o "bom" professor para exercer a orientação dos seus pupilos ou formandos. Não precisava de uma formação apropriada para desempenhar a sua função no melhor ambiente e conforme as expectativas, quer dos seus

colegas, quer dos seus formandos. Só necessitava ter os conhecimentos, o saber, e saber transmiti-los conforme a ordem estabelecida que analisassem anteriormente.

Não é a nossa intenção emitir nenhum juízo de valor sobre este processo, pois reconhecemos-lhe até a sua eficácia ou ineficácia, porque dependia, fundamentalmente, da existência ou não dos referidos modelos.

A evolução da formação de professores, a exigência cada vez mais profissional, por um lado, e o desenvolvimento galopante que se tem feito sentir, em vários domínios do saber, incluindo a educação, a exigir conhecimentos cada vez mais interdisciplinares, por outro lado, são dois fatores que vieram pôr em questão este modo de orientar a prática pedagógica na formação inicial e o estágio na parte da profissionalização. O que veio chamar a atenção para a necessidade de descobrir novas formas de o fazer.

Mas, no entanto, os problemas parecem mais complicados do que uma simples descrição de um cenário. O aperfeiçoamento da formação de professores não é só uma questão de supervisão adicional, melhor feedback ou facilidades para práticas adequadas; existe também a necessidade de melhor entendimento das complexidades do processo de ensino. Infelizmente, o nosso conhecimento de "causa e efeito" neste processo é, por enquanto, muito limitado.

Mais de meio século de pesquisa em aprendizagem não tem tido grande impacto na instrução em escolas, e embora tenha havido menos pesquisa em ensino, este tem também produzido pouco valor para o professor e educador na sala de aula.

E todavia, não há uma teoria de ensino compreensiva, nem critérios geralmente aceites para avaliar a eficácia dos professores. A crença normalmente tida de que ensinar é uma arte, como já analisamos, e a suposição não fundamental de que as teorias de aprendizagem não dão também teorias instrucionais, tem, provavelmente obstruído grandemente o desenvolvimento de uma teoria de ensino baseada em pesquisa.

O Socrático

O cenário "socrático" ou "do ensino pela descoberta guiada" se fundamenta na maiêutica de Sócrates. Isto é, a pergunta-resposta que o filósofo, parteiro e filho de parteira, guiava magistralmente os seus alunos através do labirinto que conduzia a verdade. Eram os indícios do que, posteriormente, desenvolverá até a exaustão o behaviorismo.

Vimos, anteriormente, que o cenário "empírico" ou "da imitação artesã" assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação. Esta noção de bom modelo inspirou uma série de investigações sobre as características do professor. Assim, a pesquisa sobre o ensino surgiu como consequência da necessidade de limitar o campo de investigação educativa ao estudo de relações de variáveis, uma das quais, pelo menos, consistia nos comportamentos e características do professor. Esta variável foi o ponto central da investigação no ensino, durante a década dos anos cinquenta nos Estados Unidos.

Se alguém se pergunta, para quê investigar no ensino? Teríamos que responder: para averiguar o que é um "professor eficaz", ou dito de outra forma, o que é um "bom ensino". Tendo presente esta pergunta, a pesquisa no ensino tratou de encontrar uma variável que se pudessem aplicar a todos os tipos de ensino, a todos os objetivos, a todos os conteúdos, alunos e níveis de escolaridade. O estudo dessa variável - "critério de eficácia docente"- tem proporcionado um grande número de estudos experimentais nos últimos anos. A preocupação nestes estudos não é mais do que determinar as "relações entre as características e atos docentes do professor e os efeitos que produzem no rendimento dos alunos". Apesar dos numerosos modelos e experiências usados,, como demonstram as revisões de estudos (GagE,1963 e Flanders, 1969), ainda não se chegou a uma conclusão satisfatória em relação aos critérios que medem a eficácia dos professores em todos os papéis.

Uma das investigações mais conhecidas é a de Ryans (1960). Em breve, porém, os investigadores reconheceram, como acabamos de ver, a incapacidade de definir o bom professor sem tomarem em linha de conta as variáveis que interatuam no processo de

ensino/aprendizagem. Centrar a investigação no estudo analítico deste processo em vez de baseá-la na observação descritiva dos agentes do ensino, ou seja, nos professores e educadores, apresentava-se como uma alternativa mais promissora.

Era preciso conceber modelos de ensino cujos componentes e suas inter-relações pudessem ser estudados e analisados na prática de ensino. Procuraria desvendar-se assim não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia como e porquê.

Caído também por terra o mito do método único era necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias.

Nesta altura estavam criadas as bases da heurística e os investigadores voltavam-se para os resultados da escola ativa centro do movimento da "escola nova" versus "escola tradicional". Produzia-se um giro copernicano deslocando-se a atenção centrada no professor para uma atenção cuidada centrada no aluno. Daí ser reconhecida pelo nome de "purocéntrica" ou "paidocéntrica". Se acentuava um ativismo em vez do passivíssimo tradicional. O "learning by doing" se dirigia a uma (in) formação da pessoa do aluno, ficando a atividade do professor relegada ao plano da motivação e do desabrochar o mais possível as condições e características das crianças.

Apareciam princípios que enriqueciam a aprendizagem: o ativismo, o ludismo, o globalismo, etc, e estavam fundamentados em disciplinas como Biologia, Psicologia, Sociologia e outras.

Mas continuávamos na área da aprendizagem. E o que nos interessa são as modificações que se produziam na área do ensino. Este espírito heurístico de investigação científica sobre o processo de ensino/aprendizagem veio influenciar também a orientação da prática pedagógica. A imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino.

Era a substituição do "model the master teacher" pelo "master the teaching model" na expressão de Stolorow (1965), citado por Alarcão (1987).

Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

Podemos dizer, nesta altura, que se confirma a identidade da prática pedagógica como tal, isto é, como formação ainda académica, na instituição de formação inicial, e o estágio pedagógico desenvolvido na escola.

É de sublinhar que este cenário se desenvolvia em Portugal, a partir da década dos anos setenta, sobretudo, nas Escolas de Magistério e de Educadoras de Infância.

No entanto, este modelo não se apresentava isento de problemas, sendo um deles, como vimos no capítulo anterior, a integração da teoria e da prática. Continua a ser uma dificuldade da formação profissional dos professores.

Contudo, partindo da convicção de que a formação profissional dos professores e educadores deve ter uma componente teórica uma componente prática, Dewey (1974, citado por I. Alarcão) já distinguia dois objetivos para a componente prática:

a) concretizar a componente teórica torná-la mais viva, mais real;

b) permitir que os professores desenvolvam as "ferramentas" (os conhecimentos, as capacidades, as técnicas, as atitudes, os valores, enfim, tudo o que faz de alguém um verdadeiro profissional) necessárias à execução da sua profissão.

Ainda que de natureza diferente, estes dois objetivos não devem ser considerados exclusivos, mas complementares. A teoria não tem de ser necessariamente teórica remota e desligada da realidade. Ideia tomada mais tarde por Mialaret (1977).

Também admitia Dewey, ainda, contra o perigo de o futuro professor começar demasiado cedo a sua atuação pedagógica. Em sua opinião, a prática pedagógica só devia surgir depois do formando ter sido exposta à componente teórico-prática acima referida. Talvez, e pelas causas que nos seus escritos apontava, esta prática pedagógica se referia ao estágio pedagógico.

Sublinhamos, finalmente, que o objetivo último da formação de professores e educadores para Dewey (1974) era fazer do educador "a thoughtful and alert student of education" capaz de "observar", "intuir" e "refletir". Assim, propunha que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando atividades progressivamente mais complexas, como a participação nalgumas tarefas de ensino e a seleção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado, atividade, que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de autocrítica.

Apesar de não pretender estabelecer uma relação direta entre a filosofia da educação de Dewey e a filosofia pedagógica de Sócrates, que apelidámos de aprendizagem pela descoberta guiada, aproveitamos para analisar alguns aspetos preconizados por este pedagogo americano, e um dos maiores representantes da Escola Nova, por entendermos que traduzem bem a ideia deste cenário.

Temos, assim, que enquanto o primeiro cenário segue o paradigma tradicional (que mais tarde referenciaremos como) de Zeichner da aprendizagem empírica ou artesã e procura profissionalizar e socializar o professor e educador de acordo com a atuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente, sem discussão, o segundo reconhece ao futuro educador um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.

O Psicológico

Chamamos a este cenário "psicológico" porque envolve uma série de conceitos próprios do campo da psicologia e podemos também dizer, como é óbvio, do campo da pedagogia: resolução de problemas (résoudre de problèmes), negociação, colaboração, etc.,.

E também chamado "clínico" por outros Alarcão, (1987) porque toma a sala de aula como uma clínica.

Antes de demais, diremos que este cenário é mais apropriado para ser aplicado numa formação contínua do que na formação inicial. De qualquer forma, pensamos que é interessante fazer uma análise deste modelo dada a sua importância no contexto atual.

Seguindo Alarcão na sua obra "Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem", que vimos utilizando com frequência na referência aos cenários da supervisão, diremos que este modelo de supervisão clínica foi desenvolvido por M.Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard no final dos anos cinquenta, como tentativa de resposta ao desafio lançado pelos alunos do Master of Arts in Teaching que se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar.

Conscientes de que a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes porque, exteriores a pessoa do professor, não iam ao encontro das suas reais dificuldades e, portanto, não o comprometiam com o processo de mudança; estes três investigadores decidiram experimentar um modelo em que o professor fosse, ele próprio o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.

Como objetivo principal consistia em melhorar a prática de ensino dos professores, da prática de ensino na sala de aula, a chamada "clínica", era tomada como o ponto de partida sobre o qual se procedia a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor. O atributo "clínico" não tem qualquer conotação com o tratamento de anomalias psíquicas, espelha apenas a influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza no hospital, na clínica. No caso dos professores, a clínica é a sala de aula.

Em resumo, este modelo caracteriza-se pela colaboração entre o professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.

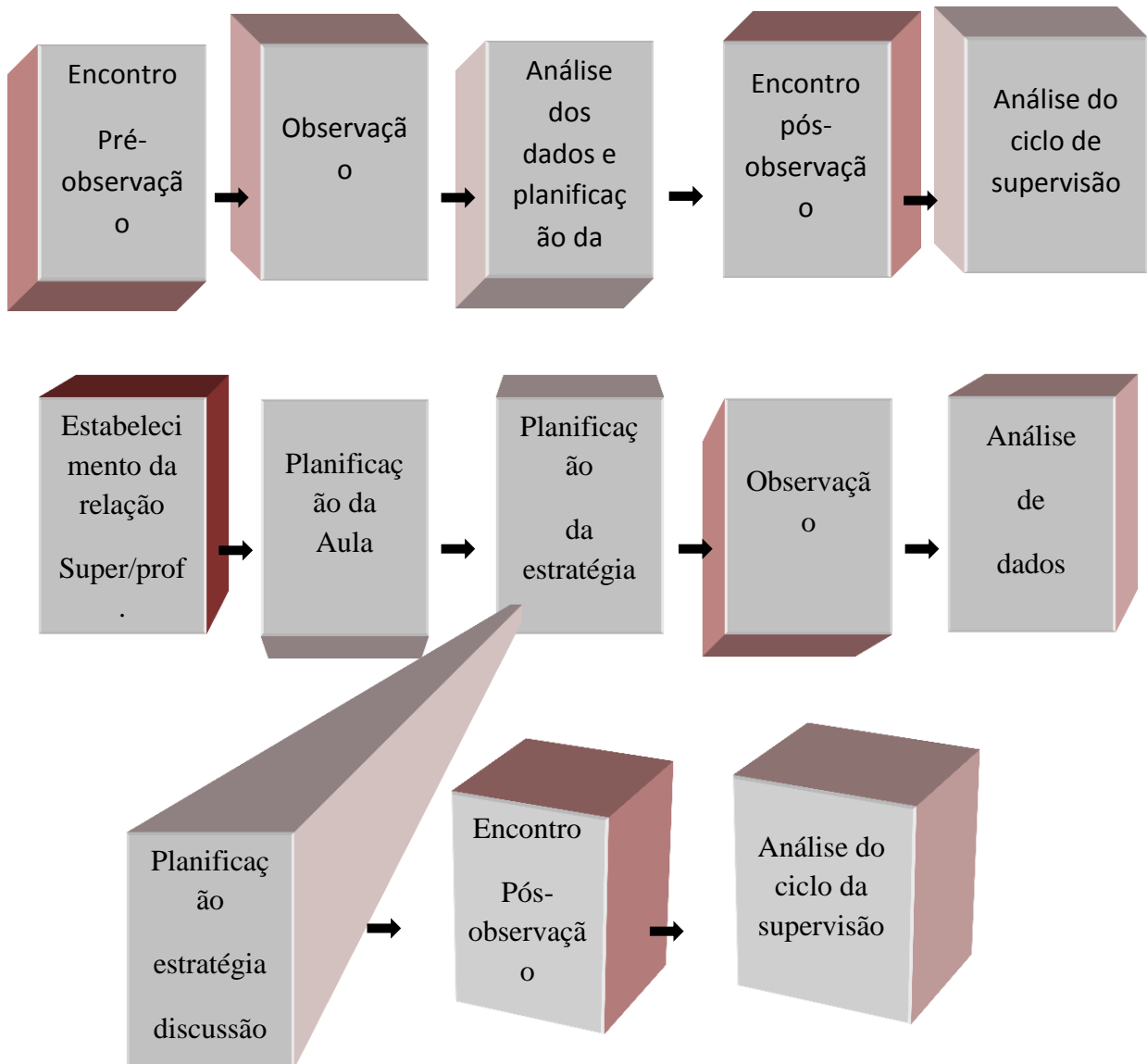
A ideia de colaboração é um elemento chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão.

Repetimos que é claro que da análise das características do modelo de supervisão clínica deduz-se que a sua utilização é mais apropriada no contexto de formação contínua do que na formação inicial. Além disto, resume características de corte psicológico necessárias para o relacionamento entre o supervisor e os professores, que já não estão em período de formação inicial, e têm uma personalidade já formada com conhecimentos pedagógicos adquiridos, assim como hábitos, estilos e formas de agir próprias.

A implementação deste modelo em atividades de formação continua tem revelado a sua potencialidade, sobretudo, em Austrália.

Goldhammer e outros (1980) desenrolam o ciclo da supervisão em cinco fases, enquanto que Cogan (1973) propõe oito. É de esclarecer que as três fases adicionais que Cogan apresenta não passam de subdivisões das fases principais propostas por Goldhammer.

Figura 3.6. - Fases do ciclo de supervisão clínica segundo Goldhammer e outros. Citado por Alarcão, 1987.



É importante que o encontro entre o supervisor e o professor se perspetive como uma atividade de "resolução de problemas".

Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. É preciso também desmitificar a avaliação sumativa como o aspeto mais importante do processo.

Do encontro pré-observação deriva a estratégia a seguir na observação. Após a observação, o supervisor e o professor, separadamente, analisam os dados recolhidos durante a aula e procedem a uma sistematização que torne possível a análise e interpretação desses dados, em conjunto, no encontro pós-observação. Na análise dos dados o professor deve ter um papel muito ativo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar. O papel do supervisor consiste em ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir.

O processo termina com a análise do ciclo da supervisão., ou seja, com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida. Seria mais correto substituir aqui o verbo "termina" por "continua" e fazer uma representação cíclica do processo. Com efeito, a supervisão deve ser continuada e não esporádica e a avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo subsequente.

É interessante notar a existência de três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: "planificar", "interagir", "avaliar". Estamos assim, perante um modelo de ensino comumente aceite. Com efeito, fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar.

O Psicopedagógico

Entramos numa fase que é a do desenvolvimento das tomadas de decisão e a resolução de problemas. É um passo mais a frente do anterior cenário clínico porque agora se defende que a supervisão é mesmo uma forma de ensinar. Talvez ensinar a ensinar, E isto é importante para uma formação de professores e educadores: o professor e educador podem ser ensinados a ensinar. Converte-se numa formação "profissional".

E. Stones (Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach, 1984) defende a tese de que fazer supervisão é "ensinar". A ideia não é nova, mas a novidade reside no facto de Stones ter apoiado a sua teoria de ensino num corpo de

conhecimentos derivados da psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem e dessa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam.

Tabela 3.11. A relação entre a aprendizagem e o ensino de E. Stones, in Approach, 1984

<p>a) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor ou educador e</p> <p>b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos.</p>

Este autor entende que o objetivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. A tomada de decisões e a resolução de problemas devem, todavia, assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes.

Assim, na sua opinião, há um denominador comum a todos os professores, de natureza psicopedagógica, seja qual for a disciplina a ensinar e o nível etário a que se destine o ensino.

Estas ideias são, hoje em dia, muito importantes. Porque no espírito deste cenário se configura o que podemos chamar em Portugal os Centros Integrados de Formação de Professores. Isto é, um tronco comum de formação em ciências da educação para todos os professores e uma especialização de conteúdos conforme o nível de ensino a que se destina o campo de atividade do futuro professor. Pensamos com Blanco (1977) que foi uma das tentativas que não se conseguiu nas Universidades Novas. Mais tarde, as Escolas Superiores de Educação não compreenderam esta função nem tiveram capacidade de a pôr em prática.

Ainda, segundo este autor todos nós, professores e educadores, ensinamos conceitos, embora o façamos a níveis diferentes de profundidade, consoante o grau de desenvolvimento dos alunos que temos. Todos nós ensinamos também a adquirir e

desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas e todos nós ensinamos os nossos alunos a resolver problemas através da transferência de conhecimentos e habilidades anteriormente aprendidas e da sua aplicação a situações novas. Além disto, todos nós sentimos a necessidade de ajudar os alunos nos seus esforços para aprenderem, isto é, todos nos esforçamos por os motivar, os entusiasmar e os encorajar.

Ora bem, como pode desenvolver-se todo este cenário sem cair em utopias? Para os apoiar, continua Stones, no desempenho dessas funções os professores e educadores dispõem de um conjunto de princípios psicopedagógicos que se podem derivar das teorias propostas pelos autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem. Poderemos recorrer a Piaget, a Bruner, a Vygotsky, a Luria e tantos outros para compreendermos como o ser humano adquire conceitos e habilidades e os transfere para situações novas. Poderemos também recorrer a Skinner, a Ausubel, a Landa, a Gagné, a Rogers e outros para, com base nos seus escritos, enunciarmos os princípios da nossa atuação pedagógica.

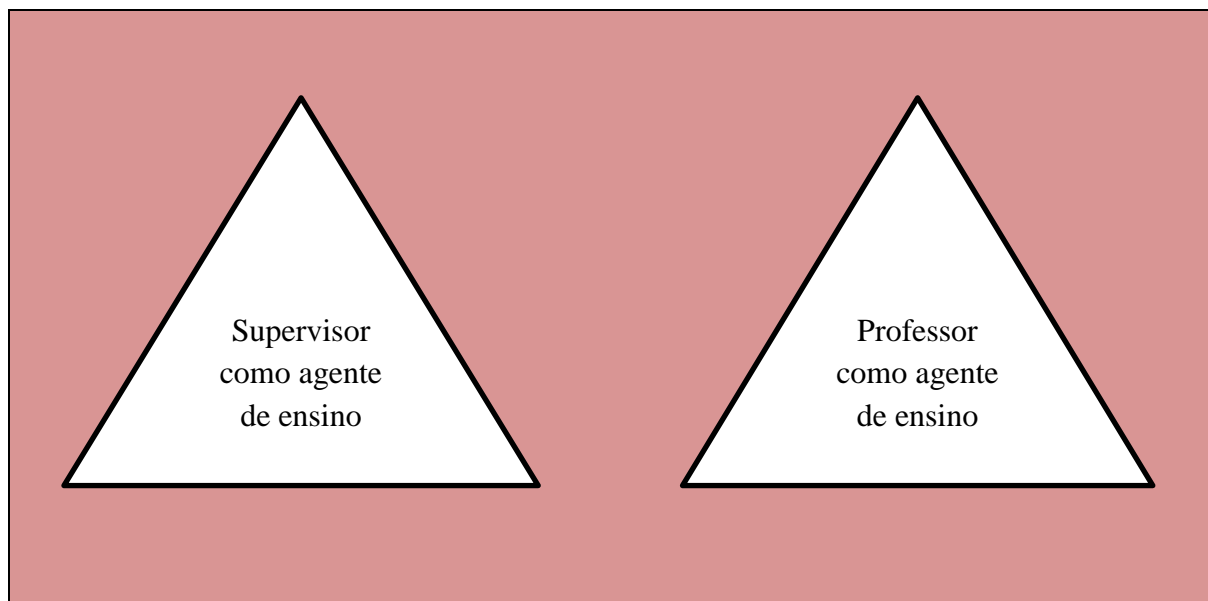
Estamos perante uma formação integrada no seu pleno sentido da palavra. Por uma parte, as ciências da educação formando esse bloco comum a todos os níveis de formação dos futuros agentes de ensino; por outra parte, estariam os blocos de informação das áreas científicas, dos conhecimentos, dos conteúdos, relacionados com o nível etário onde vai exercer a sua atividade o futuro professor ou educador.

É pena ver que esta ideia ainda não se conseguiu explorar nos atuais currículos de formação de professores. Seria dado um passo muito importante se as instituições se dedicassem a pôr em prática este cenário. O conceito de integração estaria conseguido.

Ora, a semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento.

É um facto que a relação de ensino/aprendizagem é o cerne deste cenário. Porque existe, assim, um corpo de conhecimentos partilhado pelo supervisor e pelo professor, cuja aplicação, por um ou por outro, só varia na medida em que a relação do supervisor com o professor é diferente da relação do professor com os alunos. E essa relação é diferente por duas razões fundamentais. Primeiro, porque é uma relação que se estabelece entre duas pessoas e, portanto, pode ser mais dialogante, mais pessoal. Segundo, porque é uma relação entre dois adultos. Apesar de diferente, não deixa porém de ser uma relação de ensino/aprendizagem, em que o supervisor, através do seu ensino, deve ter uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste, uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Figura3.7.- A supervisão como uma forma de ensino



Na medida em que propõe uma relação de ensino/aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente, o modelo de STONES aproxima-se do modelo clínico, mas enquanto que o modelo clínico se concentra na etapa final da prática pedagógica, ou seja, no estágio pedagógico propriamente dito, o modelo de Stones aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica.

O autor toma como um dos seus pontos de partida a ideia de «teaching skill» ou seja, a ideia de que o professor é alguém que adquiriu uma competência geral, constituída por uma série de "skills" (competências) subordinados. Não acredita, porém, que essas competências possam ser adquiridas por um processo mecanicista; mas tal como Gliessman e outros (1979) consideram o «skill», o «saber-fazer», como o lado funcional e pragmático de uma mesma realidade: o saber. Ou seja, o saber-fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber.

Podemos observar neste cenário que Stones, rendido ao microensino, pretende humanizá-lo e, se me permitem a palavra, psicossociopedagogizá-lo. Quase nada!

O problema que neste contexto se levanta consiste em determinar como passar do «saber» ao «saber-fazer». Stones propõe que entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o ato pedagógico e a prática desse mesmo ato com vista ao desenvolvimento do saber-fazer se interponha uma fase de observação de atuações pedagógicas ao vivo ou em gravação de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, e deste modo, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática.

É nesta perspectiva que Stones vê a formação inicial psicopedagógica dos professores como passando por três fases: «conhecimento», «observação», «aplicação». A supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática. A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina.

Neste modelo o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste em, fundamentalmente, três etapas:

Figura 3.8.- Três etapas do ciclo de supervisão

a) Preparação da aula com o professor ou formando;

b) discussão da aula;

c) avaliação do ciclo de supervisão.

As estratégias a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas. Ao explicar o objetivo do seu modelo, STONES afirma que ele se propõe "to produce teachers who are independent pedagogical problem solvers", o que pressupõe um tipo de supervisão que "repects the autonomy of students and aims at a mode of supervisor/student interaction that will foster students' independence" (1984:49). Pensamos ser difícil atingir um objetivo como o proposto sem dar uma atenção especial ao desenvolvimento do professor como pessoa.

O Condutista

Mencionamos atrás a dificuldade em encontrar bons modelos, e abordamos o cenário sócrático, ou ensino pela descoberta guiada, apoiando-nos em Dewey, a facilidade com que os formandos fazem lei a partir de atuações que, apropriadas num dado contexto, poderão ser totalmente ineficazes ou prejudiciais se as variáveis se modificarem. Será bom, nesta altura, não esquecermos a multidireccionalidade de preocupações com que o formando se depara naquele momento da sua formação e que têm a ver com o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar o mestre, o modo de desconhecer as "regras" da escola, etc.

Num vasto estudo que analisa a investigação e o desenvolvimento da «formação de professores e as técnicas modernas», Schueler e Lesser (1967) concluem: Na literatura que concerne ao uso das técnicas modernas para a formação de professores, encontram-se mais testemunhos a favor do seu uso, que «rapport» sobre a sua eficácia... As possibilidades das técnicas modernas aplicadas à formação de professores, não tem sido verificada pela investigação, ao menos por uma investigação digna deste nome, nem tem sido suficientemente estudada como para tirar conclusões e aplicações corretas.

Depois de cinco anos da crítica dos autores mencionados anteriormente à tecnologia educativa, muito poucos foram os progressos que foram levados a frente com êxito e estes em aspetos muito reduzidos. A procura do «critério de eficácia» como solução única, começou a aparecer no universo dos investigadores um conjunto de critérios ou características chamados «micro-critérios», dos que falamos já anteriormente. Mais ainda, Wittrock e Wiley (1967) e Gage (1972) sublinharam que, a causa da debilidade metodológica e das dificuldades encontradas, a maior parte das investigações sobre o ensino, foram incapazes de dar com o tal critério de eficácia das inovações das novas estratégias educativas.

O "Projeto de modelo de formação de professores", publicado pelo "U.S.A. Office of Education" (1969), é o exemplo mais significativo da tecnologia educativa aplicada a formação de professores. Trata-se essencialmente de uma aplicação sistemática à formação

de professores. Os modelos que serviram de análise e de replanificação de um programa completo de formação de professores constituíam, igualmente, um meio para explorar conceitos e novas metodologias. Na maioria dos programas de formação os sistemas "multimédias", orientados de uma forma tradicional, as inovações como os mesmos sistemas multimídia, a observação simulada, um estudo "disciplinar" reforçado e um ensino incluindo as relações humanas, foram introduzidos de uma maneira um tanto isolada e fragmentária.

Mas, dado que o acontecimento histórico do Sputnik acelerou a revisão dos programas de estudo americanos desde a primária até o ensino superior, o interesse e o estudo da definição de objetivos precisos foi o mais importante. As contribuições de Bloom e outros (1956), Kratwohl (1964), Gagne (1965), Glaser (1965) e Popham (1970), tiveram muita influência nesta orientação. A partir da teoria, a investigação e o desenvolvimento dos objetivos foram ensinados nos cursos de supervisão, embora fossem raramente aplicados nos programas de formação de professores.

Nesta altura, conscientes de que o futuro professor não pode dominar tudo ao mesmo tempo e influenciados pela emergência destinada a identificar técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos, uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford, na Califórnia, metem ombros a tarefa de identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências.

O "microensino", nome porque é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada nesse programa nos anos sessenta, e que desenvolveremos amplamente no próximo capítulo do nosso trabalho, assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas que podem ser adquiridas e aprendidas.

Admite-se que o microensino é um novo modelo para melhorar a forma de ensinar. A formação num laboratório, durante a prática real, é um procedimento aceite em muitos setores de formação, como já vimos quando explicamos o cenário clínico. Para os científicos e investigadores, o laboratório foi sempre o meio ideal para aprender e produzir novos saberes. Uma vez, serão as próprias escolas que se construam como laboratórios;

noutras, realizar-se-á laboratórios específicos destinados à formação de professores. Esta criação tornou-se realidade desde dois campos bem distintos: Smith (1969) desde as escolas, com os professores, e Conat desde o exterior na formação de professores.

É de tal modo importante esta ideia que, numa revista sobre a simulação na formação de professores, Cruickshank (1970) critica, naquela altura, os sistemas de formação prática, porque eram tradicionais e inadequados.

Por isso mesmo, o microensino é uma técnica de laboratório inventada para simplificar os complexos processos que põem em jogo as práticas pedagógicas do ensino/aprendizagem. Com a chegada da tecnologia educativa e mais concretamente com esta nova técnica, o que se pretende é fazer um novo esforço e uma tentativa séria para vencer as dificuldades, tanto objetivas, como subjetivas, no campo da supervisão.

Para predispor o otimismo dos estudantes de Stanford neste novo campo, Romney e Allen, descompõem o ato pedagógico em "skills" (aptidões ou destrezas), e assim surgiu a primeira tentativa de microensino. Depressa se reagrupou a volta deste modelo inicial um grupo de colaboradores: Bush, Allen e McDonald, do Instituto Pedagógico; Romney, do Departamento de Antropologia e Gonda, da Escola de Medicina. Ao ano seguinte, a este grupo já formado, junta-se o professor Boyanm, que

mostra um grande interesse pela evolução do processo utilizado na "lição de demonstração". Aubertini (1964), que prepara por essa altura o seu doutoramento em Pedagogia sobre o Ensino Secundário, assumiu grande parte da responsabilidade no funcionamento do laboratório e contribui poderosamente a definir o conceito de microensino.

Talvez nos tenhamos demorado na descrição pormenorizada do nascimento real do microensino, porque as maiorias dos manuais consultados só fazem referência repetitiva ao livro de Ryan e Allen: *Microteaching*, na edição de 1969, e quisemos fazer justiça aos primeiros acontecimentos.

Resta-nos assinalar outros elementos que fazem parte desta técnica, além do laboratório, assim como a importância que assumiu o magnetoscópio (o gravador dos nossos dias) desenvolvido por outro incansável investigador como foi Robertson nas suas primeiras experiências do verão de 1963. Do mesmo modo que teve a banda vídeo através do empenhamento de Olivero, assim como a utilização do estúdio em circuito fechado.

Berliner (1969) tratou de uma revisão da história e o desenvolvimento do microensino e do treino de diversas capacidades técnicas que se relacionavam com o programa da Universidade de Stanford, entre as que destaca a utilização do "silêncio", como verdadeiro processo pedagógico. Koran analisou os métodos indutivos no ensino. Schol que foi o primeiro na aplicação do microensino à "reciclagem" dos professores. Ryan elaborou diversas técnicas de observação adaptadas ao microensino. Young penetrou nas técnicas de expressão.

A simplificação da complexidade do ato de ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos, a variedade e a contiguidade do feedback proveniente de várias fontes (do supervisor, do próprio formando, dos colegas, dos alunos e ainda do monitor de televisão como média e testemunho), e a incidência no desenvolvimento de uma só competência, a ausência da avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor fizeram com que o microensino fosse introduzido, com grande expectativa, nas instituições de formação de professores.

O microensino pode utilizar-se paralelamente a outras atividades de formação. No entanto, cabe destacar as fases mais importantes desta técnica: de "diagnóstico", de "formação" e de "conclusão".

Com a sua aplicação não se pretendia substituir o estágio pedagógico, mas preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na atuação dos seus supervisores nas escolas, os bons e maus momentos. E ainda facilitar-lhes uma certa prática em determinadas tarefas de ensino e na utilização de determinadas técnicas que lhe permitissem enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autêntica.

Como podemos observar, a técnica de microensino nunca foi um conceito estático, não deixando de progredir e modificar-se, tanto nos seus objetivos, como na sua mesma forma. Integrou técnicas de formação de professores entretanto desenvolvidas (Macknight, 1980) e tem sido utilizado como técnica auxiliar ao serviço de outros modelos de formação, de tipo mais pessoalista (Dalgalian, 1974) ou mais integrado (Stones, 1979).

Não obstante, as dificuldades encontradas, intensificaram-se os esforços para analisar o ato de ensino e definir as competências do "bom" professor para, a partir daí, se identificarem as competências a exigir na profissionalização de professores.

Estávamos perante o movimento das competências, em grande voga nos E:U:A. nos anos setenta e que Cooper (1980) considera uma evolução do microensino. Primeiro aparece o centro C.B.T.E. (competency-based teacher education) e depois o P.B.T.E. (performance-based teacher education).

Diremos apenas que este movimento reflete a necessidade, sentida pelos americanos da época, de responsabilizarem os professores pelos resultados obtidos pelos seus alunos e de imporem às instituições de formação de professores critérios mais ou menos uniformes no julgamento do seu "produto". Subjacente a este programa e ao cenário de que nos temos vindo a ocupar está a conceção do professor como um técnico de ensino, um executivo.

Houston e Howsan (1972) apresentam as três características fundamentais deste programa de formação:

Figura 3.9.- Três características da formação de professores

Definição operacional dos objetivos
Responsabilidade
c) Individualização

Segundo este programa, o professor em formação é explicitamente informado das competências que deve desenvolver e que são traduzidas em objetivos operacionais; é responsável pela consecução desses objetivos; e pode fazê-lo ao seu próprio ritmo, através

dos meios que lhes são postos à disposição e dentre os quais deve escolher os que considera mais adequados.

A prática pedagógica gradual e acompanhada processa-se com base em observações, experiências clínicas de pequenas dimensões e prática nas escolas e está sempre subordinada às três características que acabamos de anunciar.

Podemos afirmar que este cenário modifica a relação existente nos modelos anteriores da escola tradicional e da escola nova, e se desenvolve com base em três pontos: o programa, os objetivos e a técnica. A relação ensino/aprendizagem se referencia em base a três momentos: programação, organização e avaliação. Por último a técnica interfere entre os três elementos ou agentes de intervenção: o conhecimento, o professor e os alunos. Com o aparecimento da tecnologia educativa, como anteriormente vimos, podemos pensar já numa escola tecnológica ou tecnizada.

O Humanista

Freire (2003,p.43) Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.

Neste cenário integram-se os programas de formação de professores que sofreram a influência de correntes como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, etc. Embora neste cenário se possam enquadrar manifestações diferentes como as de Combs e outros (1974), Fuller (1972, 1974) e mais recentemente a tendência designada por "developmental teacher education" (Sprinthall, 1980; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983) todas elas partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Enquanto Combs propõe um programa de tipo humanista, baseado no autoconhecimento e no auto-desenvolvimento, fortemente influenciado pela psicologia cognitiva e mais concretamente realçando os aspetos perceptivos, Fuller preconiza um programa baseado nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor em formação. Glassberg e Sprinthall, por seu lado, partem das teorias de desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger e afirmam que sendo o comportamento humano determinado

fundamentalmente pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento.

Novoa (2003) Investigações já realizadas confirmaram efetivamente a relação entre o grau de desenvolvimento de professores e a sua atuação pedagógica.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado".

Podemos citar o estudo realizado por Hunt e Joyce (1967) em que estes investigadores verificaram que os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos. Também Murphy e Brown (1970) puderam concluir que os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos a aprendizagem pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão das ideias próprias.

Numa experiência levada a cabo por Glassberg e Sprinthall (1980) com professores em formação inicial, dois grupos experimentais foram submetidos a uma estratégia de supervisão que visava o desenvolvimento humano através da reflexão que os formandos eram solicitados a fazer após os exercícios de prática pedagógica. Os resultados da experiência indicaram um desenvolvimento psicológico mais profundo nos grupos experimentais do que no grupo de controlo. Resultados semelhantes foram obtidos por Oja (1981), Parker (1983) e Thies-Sprinthall (1980), citados em Glickman (1985).

Nesta perspetiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas perceções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as perceções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspetiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

Neste sentido, a observação de modelos exteriores não se apresenta de tanto valor, pois que cada um é o modelo de si próprio. E a preocupação exagerada pela objetividade na observação do comportamento do professor cede lugar a uma observação objetivo-subjetiva-subjetiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e causas externas, mas também a percepção que dele têm os intervenientes e a sua integração no contexto da situação. Daí que a prática da observação deve familiarizar o futuro professor com a utilização de técnicas de observação de tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico, para além do manuseamento de instrumentos de observação de tipo quantitativo.

3.6. O CURRÍCULUM DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES

3.6.1 Pressupostos curriculares

No marco conceitual da formação como processo, a formação inicial é a etapa destinada a prover os futuros educadores com os recursos necessários para desenvolver a função educativa. Mais descritivamente: "é o conjunto de acontecimentos e atividades que deliberadamente tentam ajudar aos candidatos a educador a adquirir habilidades, disposições, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, normas, etc., que os capacitem para aceder à ocupação da educação" (Katz, 1980).

É um facto que é a parte de tempo mais curto destinado a formação no contexto de formação permanente. Mas como deveriam ser tratados os pontos críticos curriculares na formação inicial dos educadores? A aproximação básica estabelecida neste capítulo é a de que "a formação de educadores não pode transmitir soluções simples que tenham sido desenhadas por pessoas estranhas ao processo. A tarefa mais importante é desenvolver a capacidade do educador para que encontre soluções adequadas aos problemas" (Feiman, 1979). Entendemos as soluções adequadas, ou informadas, de problemas como a posta em marcha das reformas curriculares por parte de educadores cujo papel consiste em adaptar os programas às necessidades das suas próprias decisões docentes, em vez de

aceitar as soluções oferecidas pelos educacionistas que, estranhos a realidade da escola infantil, desenvolvem a política curricular de formação de educadores.

Para muitos educadores, a formação inicial geralmente consiste em programas teóricos e práticos separados entre si (Blanco, 1977), como já dissemos anteriormente, que marginalizam os futuros educadores na "investigação e no desenvolvimento como consumidores, participantes, colegas ou planificadores" (Brown e McIntyre, 1982). Estas situações não ajudam adequadamente aos educadores estudantes na sua prática profissional. E é por isso mesmo que propomos o campo do currículo como área apropriada para implicar os professores dedicados a programas de formação inicial e contínua, porque podem desenvolver capacidades de solução de problemas dos futuros educadores na sua atividade letiva. Advogamos por um papel mais importante da teoria e da prática curricular no desenvolvimento do currículo na formação inicial de educadores.

Contudo, consta-nos que os educadores são muito críticos na preparação profissional que recebem (National Education Association -N.E.A.-, 1967; Lortie, 1975). Assim, uma maioria de educadores participantes no estudo da N.E.A. indicou que tinha havido pouca preparação nos aspetos práticos de ensino, como por exemplo na utilização de materiais didáticos. Diz-se que os professores que ensinam como ensinar estão muito distantes da realidade da escola infantil e oferecem pouca ajuda aos estudantes futuros educadores.

No entanto, ao aceitar o pressuposto de que um grupo profissional possui um conhecimento partilhado do qual não participam os legos, ficamos preocupados ao entender que os educadores "não reclamam ser participantes de um corpo comum de conhecimento especializado" (Lortie, 1975). Neste aspeto, sublinhamos a posição de profissional. Noutras profissões, como Direito ou Medicina, codifica-se sistematicamente a experiência prática que chega a formar grande parte do conhecimento profissional comum facilitando-se às novas gerações legados procedentes da experiência dos seus antecessores. De acordo com Lortie, os educadores e os professores não se vêem a si mesmos como sujeitos que partilham uma memória comum; tendem, pelo contrário, a mergulhar-se em recopilações e soluções individuais dos seus problemas profissionais. Existe um isolamento cultural e profissional.

Assim, nesta situação, os educadores podem carecer de conhecimentos exigidos nas reformas curriculares e, dado que a Lei de Bases do Sistema Educativo refere-se, essencialmente, ao Ensino Básico e Secundário, esta afirmação não peca por exagero. McLaughlin e Marsh (1978) que realizaram o informe "Rand Change Agent Study", confirmam que a implementação satisfatória de uma inovação educativa depende da implicação ativa dos professores e educadores que, como profissionais, adotam as decisões. E sabemos, dado o nível etário em que atuam, que os educadores têm um papel capital na

implementação curricular. Porque são eles que preparam as crianças para uma melhor integração no sistema de ensino obrigatório.

Chegados a este ponto, e dadas as condições existentes, formulamo-nos algumas questões:

- Para que função e em que contexto os educadores necessitam ter um conhecimento curricular?
- Em que aspetos difere o conhecimento curricular dos educadores e dos desenhadore curriculares?
- Quais são os componentes do conhecimento teórico e prático do currículo que deveriam incorporar-se aos programas de formação de educadores?
- Qual é o papel que deve desempenhar a formação inicial de educadores no momento de ajudar aos futuros educadores a resolver o conflito existente entre a teoria e a prática?

Tentaremos responder, muito sucintamente, estas questões porque afetam diretamente ao currículo e ao modelo de formação sobre o perfil do futuro educador.

3.6.2. O conceito de currículo

Antes de mais, devemos explicar que entendemos por curriculum: "o conjunto de experiências que intencionalmente procuram umas determinadas aprendizagens e que se desenvolvem no seu marco institucionalizado". O curriculum é equiparado ao projeto formativo e recolhe tanto as intenções como o plano de ação que permite concretiza-las e orientar a sua consecução. Mas para uma conceptualização de curriculum (Hilda Taba, 1983) considera que é necessário encontrar condições.

Tabela 3.12. Condições conceptuais da definição de currículo segundo (Taba,1983)

<p>a) Investigar quais são as necessidades e requisitos da cultura e da sociedade, tanto para o presente como para o futuro, visto que o curriculum é uma maneira de preparar o futuro educador para participar como membro útil nessa cultura.</p> <p>b) Conhecer o processo de aprendizagem e a natureza dos alunos, dado que o curriculum é um plano para a aprendizagem. Tudo o que se possa conhecer sobre a aprendizagem e sobre o aprendiz será útil para a elaboração do curriculum.</p> <p>c) Conhecer a natureza do conhecimento e as suas características específicas. Cada disciplina contribui de forma diferente para o desenvolvimento mental, social e emocional. É necessário ainda uma constante revisão dessas disciplinas, das quais deriva o conteúdo das matérias escolares, devido à constante evolução do conhecimento".</p>
--

Gimeno Sacristán (1983) realça a existência de uma confusão conceptual' e terminológica, da qual resulta uma larga perspectiva "desde a restritiva alusão ao termo curriculum como um programa estruturado de conteúdos disciplinares, até à lata consideração como o conjunto de toda a experiência que tem o aluno sob a tutela da escola". Não obstante, reconhece que o termo está imbuído de urna profunda vitalidade, a qual se manifesta na grande diversidade de definições que o mesmo regista.

Aplicado ao domínio cultural e pedagógico, o conceito de curriculum é relativamente recente no nosso país. No passado foram tratados os problemas dos programas escolares, trabalho escolar,... como capítulos didáticos, mas sem a amplitude, ordenação ou sistematização que implica uma perspectiva curricular.

O currículo da formação inicial de educadores estava, em geral, integrado por aqueles objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, organizados para conseguir um educador competente, a partir do que se entendia por educador competente.

Uma das polémicas existentes na atualidade sobre o que se entende por curriculum é a referida ao âmbito da extensão do conceito. As diferenças situam-se na limitação do conceito de curriculum, a sua proposta, a do documento formal, no qual se expressa, por uma parte, e na assunção que por curriculum se entende tanto o projeto quanto o seu desenvolvimento real. Esta última posição é mantida por Stenhouse (1984).

Não vamos entrar nesta polémica. Mas sim dizer que por efeitos do papel relevante que a relação teoria-prática tem na formação de professores, a procura de explicações ao porquê se obtém resultados que se observam na formação, deve ser distribuída, quer a proposta curricular realizada e o modelo que explícita ou implicitamente há nela -ao curriculum escrito e ao curriculum oculto- quanto ao desenvolvimento real da proposta, e aos que, logicamente, teria de acrescentar outros fatores. A teoria -a proposta curricular- deverá ser contrastada com a prática -o desenvolvimento curricular.

3.6.3. A problemática teoria-prática

Teoria e prática são obrigatoriamente duas fases interdependentes e mutuamente intrínsecas, resolvendo, por isso, o dualismo curriculum/ensino e integrando-as num único processo, como advogam Tanner e Tanner(1987) ao definirem o curriculum como uma reconstrução do conhecimento e da experiência desenvolvida sistematicamente sob o controlo da escola, para capacitar o aluno a incrementar o domínio sobre" o conhecimento e experiência.

Mas a perspetiva prática de abordagem do curriculum baseia-se no elo de ligação entre a teoria e a prática, colocando de lado as ideias positivistas que determinam a prescrição da prática pela teoria. O que se pressupõe, em termos curriculares, é que esta é orientada por aquela e vice-versa, caracterizando-os como dois elementos interdependentes, razão pela qual todos os que intervêm no processo curricular contribuem para uma reflexão constante de como organizar os diversos elementos num todo coerente.

Insistimos, mais uma vez, na integração teórico-prática. Mas para não estendermos demasiado nestes conceitos podemos resumir os pontos de vista na classificação de Kemmis (1988) no seguinte quadro:

Figura.3.10. Classificação da teoria curricular (S. Kemmis)

Pontos de vista sobre a teoria do curriculum Técnico Prático Crítico			
Linguagem e Discurso	Cientifista	Humanístico	Dialético
Relações Sociais e Organização	Burocráticas	Liberais	Participativas democráticas, comunitárias
Ação e Prática	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparação)

3.6.4. As caraterísticas curriculares

Quais são as caraterísticas gerais das propostas curriculares atualmente existentes? A formação de qualquer professor compreende necessariamente uma formação geral, estudos especializados: matemática, linguagem, ciências humanas e sociais, etc., e uma formação teórica e prática em psicologia e em ciências da educação (Landsheere,1977,p.53). Esta configuração procede da tomada de posição da UNESCO (1966) enquanto ao curriculum da formação de professores. Todo o programa de formação de professores deve compreender essencialmente os seguintes pontos:

Tabela 3.13. Considerações da formação de professores (Landsheere,1977)

- a) estudos gerais;
- b) estudos dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia aplicadas à educação assim como o estudo da teoria e história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino das diversas disciplinas;
- c) estudos relativos à espera na qual o interessado tem intenção de partir o ensino;
- d) prática do ensino e de atividades para-escolares sob a direção de professores plenamente qualificados.(Cit. por Landsheere, 1977).

Como é facilmente constatável a configuração do curriculum não tem mudado nos seus ingredientes fundamentais (Lamier e Little, 1986; Shulman,1986). Há diferentes propostas curriculares da formação inicial que podem ser examinadas, quer as que se referem ao básico quer ao secundário.

O modelo de análise das diferentes propostas é, em nossa opinião, expressivo das dificuldades existentes no curriculum de formação de professores para articular os diferentes âmbitos ou segmentos que o integram. A proposta curricular costuma adoptar a forma de um percurso sucessivo pelas componentes curriculares detendo-se, isso sim, um pouco mais no que se considera componente profissionalizante por excelência: o âmbito psicopedagógico teórico-prático. É difícil encontrar uma proposta que não responda a esse formato e que pela própria carga analógica do modelo possa ser considerada paradigmática. É difícil também encontrar estudos de avaliação do curriculum global e do seu desenvolvimento na prática. Isto é algo que surpreende se, se analisa a explosão do saber na formação de professores e o interesse de alguns dos segmentos curriculares como as experiências de campo (ainda que seja um dos aspetos mais estudados).

A constatação anterior pode explicar-se mediante a hipótese da insuficiência teórica na formação de professores ou, noutras palavras, a pobre disponibilidade de urna teoria que explique os mecanismos da formação, o como se chega a ser professor, e como se articulam nesse processo as disciplinas que compõem o curriculum e as situações cuja missão é a aproximação à aprendizagem profissional. A dificuldade desta articulação explicaria, no

nosso entender, a enorme relevância concedida a situações desenhadas para contacto com a realidade do ensino. Parece como se se transmitisse implicitamente a noção do pouco que têm para dizer as disciplinas académicas para a aprendizagem profissional. A razão talvez também resida no desinteresse dos formadores pelas situações escolares, a distância mantida respeito a elas, a sua negativa a assumir que formam professores (Lamier e Little, 1986).

Como assinala Britzman (1986): " O modelo dominante na formação de professores é o que responde à teoria implícita da integração imediata: a universidade proporciona as teorias, métodos e habilidades; as escolas proporcionam aulas, curriculum, alunos; e o futuro professor proporciona o esforço individual; todo o qual se combina para produzir um resultado acabado de um professor profissional. Este modelo de professor ignora, no entanto, o contexto social e político de formação, enquanto sublinha o esforço individual... Problema que é agravado pela visão cultural dominante do professor como um fieri individualista". No marco da referência anterior, como consequências dele, emerge o problema endémico (Taylor,1980a) da relação teoria-prática na formação de professores.

3.7. O MICROENSINO. UMA TÉCNICA DE SUPERVISÃO

3.7.1. Fundamentos Teóricos— Experimentais.

Como referimos no capítulo anterior, a evolução do microensino na universidade Californiana de Stanford constitui um processo para a interpretação do método.

A Ideia inicial do microensino foi muito simples e assim manifestaram-no os educadores que escreveram sobre o mesmo ao longo do primeiro quinquénio (1963-1968). Quando Allen e Ryan (1969) publicaram a primeira obra sistemática sobre microensino não se ocuparam de defini-lo, embora se tivessem implicado no seu desenvolvimento desde as origens, estabeleceram as vantagens que dele se derivam numa listagem de cinco proposições, que mais tarde foram reiteradas por muitos autores e que são as seguintes.

Tabela 3.14. Vantagens das proposições no microensino

- 1-O microensino é " verdadeiro ensino ";
- 2-Diminuí as complexidades que normalmente acontecem no ensino da sala de aula;
- 3-Ocupa-se de habilidades específicas ou destrezas docentes;
- 4-Controla a prática pedagógica através das variáveis tempo e número de alunos;
- 5-Incrementa as possibilidades de obter feedback da atuação.

Um ano mais tarde da publicação do livro de Allen e Ryan, Cooper e Allen (1970) ofereceram uma definição sucinta que se tem divulgado 'extensamente: "O microensino é uma situação de ensino reduzido em termos de tempo e número de alunos ".

Marcos Gregorio (1979) resenha quinze definições procedentes de escritos de outros tantos autores e já anteriormente Brusling (1974) tinha recopilado um número aproximado, sem que um e outro tenham esgotado todas as existentes. Assim, Fauquet e Stransfogel (1975) apresentam o microensino como simulação: " Podemos definir brevemente o microensino como uma técnica de formação de professores, cuja estrutura constituída com todas as peças de glossa a atividade pedagógica e os seus múltiplos comportamentos, que o professor — estudante deve tentar dominar progressivamente". Também Villar Angulo (1977) dá uma definição interessante: " O microensino, definido nos termos mais simples, é uma amostra do ensino ".

Uma análise das definições dadas, permite-nos detetar a frequência de palavras que estimamos ser a chave do conceito: significação, redução, decomposição, laboratório, graduação, controlo, destrezas. A frequência, de alguma forma, outorga importância a esses termos e assim observamos que o microensino se considera, habitualmente, como ensino reduzido que pratica destrezas em laboratório. Perante as definições analisadas, o microensino tem como objetivo principal melhorar a dimensão instrutiva da profissão docente, e quando se aplica a outras atividades educativas modifica-se o nome e então refere-se o conceito educativo que vai ser objeto de formação: microsupervisão, microorientação, microterapia, etc. O prefixo "micro" (pequeno) aponta para um aspeto que tem um valor substancial, dado que a característica reduzido, pequeno, medível, ultrapassa

o âmbito da sua aplicação. O afixo indica, em definitiva, que o acto didático esta composto por um considerável e indefinido número de variáveis e comportamentos docentes interrelacionados.

Em consequência, o microensino não é um ensino convencional limitado pelas variáveis " tempo" e " número de alunos ", senão um processo formativo; não é um método institucional de aula, senão urna metodologia formada de urnas técnicas. Usamos o conceito de método na sua aceção geral, como caminho ordenado para um fim. Se precisássemos um pouco mais, estimamos que é um método de investigação porque formula e contrasta hipóteses sobre as condições de treino significativas para a aprendizagem de destrezas. Assim, também é um método formativo porque utiliza técnicas educativas contrastadas para conseguir os objetivos específicos que lhe são próprios, isto é, a aquisição e refinamento de destrezas ou habilidades didáticas.

Portanto, o microensino é um método dinâmico. Efetivamente, as técnicas educativas que se experimentaram e comprovaram foram incrementando o repertório de modalidades de microensino sem que se tenha desfeito a sua unidade e simplicidade conceituais. De facto, mantém-se, como dissemos anteriormente, um determinado isomorfismo nas definições dadas até o momento (Allen, 1968). No microensino as técnicas são recursos que dão ao método uma forma peculiar. Mais ainda, as técnicas apoiaram-se nas equipas de gravação de vídeo, de forma que esta tecnologia confundiu-se com o método em bastantes ocasiões em que foi utilizada pelos formadores. No entanto, o vídeo, como instrumento de registo, ultrapassa Os limites funcionais do microensino e vice-versa.

Estabelecemos a distinção entre método e técnica, dado que é relativamente frequente a confusão de microensino com circuito fechado de televisão (CCTV) nos professores e formadores, que vinculam expressamente o microensino à um efeito particular do vídeo, como acontece na definição de Peck e Tucker (1973): O microensino é uma combinação de um sistema conceptual para a identificação de destrezas docentes com o uso de feedback do vídeo para facilitar a aprendizagem dessas destrezas docentes".

Peck e Tucker (1973): Um método de formação de professores formação inicial e contínua que, utilizando uma diversificação de técnicas, tem como objetivo otimizar o ensino na sala de aula, mediante a aquisição e melhoramento de destrezas e habilidades docentes contrastadas empíricas e/ou experimentalmente.

3.7.2. Paradigmas educativos utilizados em microensino

MCdonald (1973) referiu, no capítulo " Behavior Modification in Teacher Education", os princípios de modificação de conduta que são pertinentes para a formação de professores e que dão origem a um dos primeiros paradigmas aplicados ao microensino. O autor argumenta que uma maioria dos métodos utilizados na formação de professores contêm elementos próprios da mudança de conduta sem que os formadores que os praticam sejam conscientes disso. De que os formadores que os praticam sejam conscientes disso. De acordo com MCdonald, para valorizar como um paradigma formativo aplica os princípios de mudança de conduta, deve responder às questões seguintes: Que progresso fez na análise de respostas dos didáticos?.

Como se aplicaram os princípios de reforço? E como se utilizaram os processos de moldagem?"

Este paradigma de conduta apoia-se noutros dois, que são o condicionamento "operante" e a "imitação". O primeiro deles refere-se a associação estímulo — resposta no qual se fortalece a resposta por meio do reforço. Aplicado a formação de professores significa que o professor estudante executa uma acção considerada desejável a qual segue um reforço do supervisor.

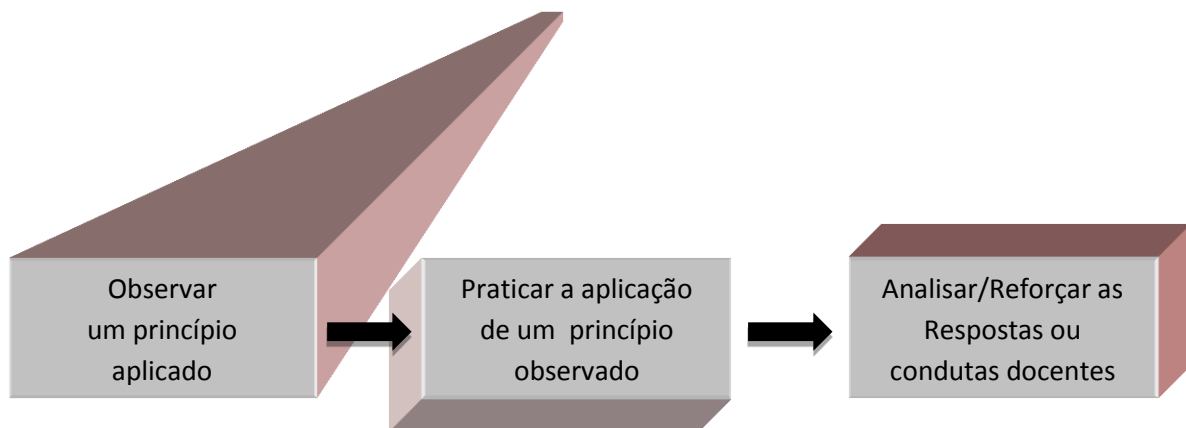
A aplicação deste paradigma ao microensino supôs a incorporação de técnicas de simulação e de vídeo. Desde o início a maior parte dos projetos de microensino (teses de Aubertine, Acheson, Olivero, assim as experiências de Allen e MCdonald), utilizaram este paradigma que anos mais tarde se modificou com as aporções da auto-confrontação

(autoscopia). A estrutura organizativa do microensino adaptava-se a esse modelo, resultando daí as condutas desejadas— destrezas docentes—se praticavam e registavam em vídeo e depois se reforçavam quando se repetia a atuação gravada.

Com o segundo paradigma - a moldagem — modifica-se o comportamento ao expor ao professor estudante atuações selecionadas que deve imitar. O processo de aquisição das respostas começa com a preparação do modelo. A esta fase segue outra formativa na qual os observadores integram os comportamentos do modelo. A última fase consiste na oferta de componentes formativas adicionais como são a de animar ao professor estudante que a pratique, facilitar-lhe um vídeo da sua prática e que seja objeto de comparação com o modelo, e a repetição do ciclo desenhado. A origem próxima deste paradigma há que situá-la nos trabalhos de Bandura (1977), e, dentro do microensino, na tese de Orme (1964).

Assim, o microensino, seguindo o paradigma de modificação de conduta, pode-se representar desta forma.

Figura 3.11. Esquema básico do microensino conforme o paradigma de modificação de conduta.



O vínculo do microensino a este paradigma tem sido criticado por muitos educadores com base nas suas conotações condutistas, e isso foi devido à utilização da voz condutismo como sinónimo de mecanicismo, determinismo, anti - humanismo, etc.

De acordo com Thoresen (1973), não existe, atualmente, um tipo de condutismo: " O condutismo contemporâneo é, de facto, urna rica conglomeração de princípios, suposições e técnicas", e continua mais adiante: " O condutismo como termo denota em ênfase no estudo compreensivo e sistemático do indivíduo, que usa métodos empíricos para examinar como os ambientes atuais podem estar a influenciar a ação do indivíduo-.

Thoresen tem mostrado como humanismo e condutismo não têm tantas discrepâncias como congruências. Ambos os termos de preocupam com a pessoa, sublinham aquelas situações problemáticas que são projeto de aprendizagem os problemas humanos e, finalmente, aceitam técnicas científicas para aperfeiçoar às pessoas. A expressão *humanismo comportamental* "acunhada" por este autor parece-nos acertada, porquanto a formação de professores apoiada em destrezas, categorias ou competências, como o microensino, a análise de interação, a supervisão clínica fizeram estudos intensivos sobre o indivíduo e aplicaram o rigor experimental para obter dados com os que otimizar processos e teorias de aprendizagem.

Embora exista uma ingente listagem de artigos, teses e livros escritos sobre o microensino, com predominância do método experimental frente ao racional, as críticas têm-se orientado, claramente, aos seus pressupostos teóricos.

O microensino, se bem que não dispunha de suficiente fundamentação teórica, consideramos uma simplicidade reduzi-lo unicamente à teoria condutista, quando se têm feito experiências inspiradas nas teorias de aprendizagem cognitiva e da Gestalt.

Como exemplo de comentário crítico, redesenhamos Spelman e Books(1972) no qual se delimitam as áreas de preocupação do método: desenvolvimento de destrezas, validade científica da aproximação metodológica que "fraciona" a eficácia docente em elementos, grau de liberdade outorgado aos professores estudantes para promover o seu próprio estilo docente, uso da auto- confrontação como fator de motivação, limitação para separar o microensino das teorias de aprendizagem claramente condutistas e, finalmente, transferência de aprendizagem de laboratório para o centro escolar.

De todas as áreas citadas, consideramos que a problemática surgida a partir do conceito de destreza é a que mais tem vinculado o microensino ao condutismo. Com efeito, a focagem analítica do ensino e o estabelecimento de microcritérios para a avaliação da atuação docente foram equiparados ao ensino programado e à análise de tarefas. Esta assimilação conceptual aparece expressa numa definição oferecida por Fauquet e Strasfogel: O microensino é uma técnica de simulação cujos fundamentos são novos; os seus princípios teóricos são os do ensino programado e o ensino assistido por computador.

Da mesma forma, Gage e Winne (1975) assentam a origem do microensino na psicologia condutista e nas suas aplicações aos campos industrial e militar. " No tal treino dizem os autores o repertório de destrezas que há que atingir analisa-se sistematicamente para especificar componentes condutais menos complexos e as inter-relações entre os mesmos". Depois comentam ainda, que esta psicologia se aplicou ao ensino programado e que " na metade dos anos sessenta adaptou-se à formação de professores através do microensino".

As concomitâncias existentes entre microensino e ensino programado não têm carácter causal. Se bem que haja um processo comum de decomposição, análise ou simplificação em elementos simples, o dito processo também é comum a outras ciências que reduzem as complexidades à unidades mais pequenas afim de garantir o seu domínio e controlo, sem que por isso se confundam ou se estabeleçam relações causais entre elas.

Está claro que as destrezas são o objetivo do microensino e constituem urna justificação para utilizar as teorias de aprendizagem do condicionamento e "modelagem". No entanto, o microensino tem utilizado para a aprendizagem, identificação e avaliação das destrezas um número superior de teorias e processos que os anteriormente comentados.

A Gestalt e os recentes estudos com focagens cognitivas enriqueceram, como dissemos mais acima, os processos psicológicos do ensino - aprendizagem das destrezas. Apesar disto, continuam a darem-se razões pessimistas á volta da conceitualização do

método e dos resultados da experimentação. Macleod e McIntyre (1977) estão promovendo na Universidade de Stirling um modelo de microensino claramente diferenciado do original de Stanford, assim como encontramos uma orientação diferente por Blanco (1979) na Universidade do Minho, que se apoia na teoria cognitiva já que "carecemos de uma compreensão teórica do tipo de aprendizagem que utilizamos no microensino ou dos fatores que poderiam influenciar nessa aprendizagem".

3.7.3. A Autoscopia na supervisão da formação inicial de professores

Para contextualizar a autoscopia refere um enquadramento de modelos formativos onde as competências profissionais estão centradas em papéis claros entre formador formando, onde o treino e desempenho do formando vertia na possibilidade de se observar a atuação pela demonstração, de um programa pré-definido. O Programa organizava-se em três aspetos: identificação das competências a treinar, sua planificação e avaliação final. Silva (1998).

A estratégia aponta para uma articulação da componente teórica com a prática orientada. Utilizam-se recursos e instrumentos de análise da interação na sala de aulas, outras técnicas de observação como meio de feedback e de formação para permitir maior clareza. O Microensino apresenta-se neste modelo como uma estratégia de formação poderosa, que nos anos 60 os investigadores da Universidade de Stanford, apresentam listas de competências básicas e como metodologia de formação de professores., baseada no treino das competências listadas.

Participavam no modelo de Micro-ensino vários participantes intervindo quer na observação e avaliação sumativa era substituída pela formativa. As aulas eram gravadas em vídeo e em áudio pelo grupo a cada formando. Da análise das gravações identificavam-se comportamentos e técnicas adequadas, corrigindo erros e promovendo alterações e inovação. A variável da eficácia era baseada na aprendizagem, no comportamento e

conhecimento das finalidades, assim era entendida como promotora da qualidade investigativa.

A supervisão é entendida como um processo de orientação pedagógica de adultos em formação Silva (1998), Flanders (1977) um trabalho de investigação sobre prática pedagógica, de partilha de investigação e da experiência do supervisor formação. Já Schon (1987) apresenta o supervisor como alguém que ensina a ensinar, a prática é geradora de teoria e os saberes pedagógicos são saberes construídos a partir de uma prática reflexiva.

3.7.3.1. A Autoscopia uma técnica utilizados em microensino: primórdios reflexivos

A autoscopia surge como uma técnica de análise do treino do Microensino, como diz Silva (1998) o ato de formar é necessariamente um apelo á mudança e o supervisor coloca ao formando esse desafio, quer ao nível das mentalidades, desempenhos técnicos ou de conhecimentos, pois são eles próprios a vivenciar essas dinâmicas de mudança.

A mudança que o processo pedagógico revelado na videoformação fomenta a reflexão sobre si próprio e construindo a autoimagem e a imagem dos outros, já que a autoscopia melhora o autocomportamento e fomenta os jogos de interações espontâneas e criativas. Os jogos referidos permite a análise ate da personalidade e do conhecimento pessoal. Surge assim o conceito de introspectia Leite (1991), enquanto análise da consciência dos papeis e comportamentos gerados nas experiencias de treino.

A observação de uma experiencia simulada, permite ver, refletir e analisar (autoscopia) sobre si próprio e seu trabalho e tomar como certo qual o verdadeiro desempenho das funções. A autoscopia quer seja em processo individual ou em Hetero-observação tem a vantagem de poder transferir estratégias para próximas sessões, levando á construção de novas experiencias consequentes. O processo é de grande autenticidade comunicacional, levando a poder ser observado o efeito que produz nos outros. Todo o conjunto de fatores promovem a motivação para o «saber» Silva (1998, p.40) e da tomada de consciência de si próprio.

A autoscopia visa treinar e analisar competências em áreas específicas; desenvolver a capacidade crítica; diagnosticar comportamentos pedagógicos.

Estrela (1990), defensor da utilização da observação na formação docente, já que a observação é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência voluntária orientada para algo que permita recolha de informação.

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

4.1. Novos papéis dos docentes/estudantes no processo de Bolonha

4.2. Objetivos da mudança com o processo de Bolonha

4.3. Os desenhos curriculares na formação de Bolonha

4.4. A ESEF: Bolonha, a dimensão europeia da formação docente

4.4.1. Princípios fundamentais da habilitação profissional para a docência

4.4.2. Componentes da formação e tempos de aprendizagem

4.5. Formação dos educadores de infância na perspectiva da formação europeia e as competências para a qualidade educativa

4.5.1. Modelo de formação de Bolonha

4.5.2. Formação metodológica e competências formativas

4.6. Um “caso” de formação: mestrado em educação pré-escolar na escola superior de educação de Fafe (portaria 12626/2010 de 4 de agosto)

4.6.1. Áreas de formação científicas e pedagógicas: Um Caso de formação na Escola Superior de Educação de Fafe

4.6.1.1. Metodologias específicas e seminário de estágio da formação dos educadores de infância: A supervisão uma perspectiva de Bolonha

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA PERSPETIVA EUROPEIA

4.1. NOVOS PAPEIS DOS DOCENTES/ESTUDANTES NO PROCESSO DE BOLONHA

Livro Branco da Comissão Europeia, in Le-Goff(1994) *Ela tem felizmente a seu favor a força da sua civilização e das suas heranças comuns. Já antes o referimos: ao longo de 25 séculos, em estratos sempre renovados, a civilização europeia tem sido criativa; e, hoje ainda, como afirma um slogan, a principal matéria prima da Europa é sem dúvida a massa cinzenta.*

As políticas, para o Ensino Superior, apontam como objetivo essencial um processo de *mudanças* que deveriam ser implementadas, no período de 2005-2009, qualificando no Espaço Europeu a concretização do designado *Processo de Bolonha* (The European Higher Education Area, 1999)¹⁸.

Importa, então, analisar quais os efeitos aportados pelas referidas *mudanças* (DL n.º 74/2006) de modo a apreender o seu efeito no Ensino Superior, de um modo geral, e na formação dos Educadores de Infância, em particular. Sendo que estas *mudanças* se consubstanciaram nomeadamente através da elaboração de um perfil específico desenhado pelo DL n.º 241/2001, ao delinear o desempenho profissional do Educador de Infância.

Este novo enquadramento sustenta premissas como a oportunidade e incentivo à frequência do Ensino Superior, reduzindo o baixo nível académico da população portuguesa, a qualidade e a relevância da formação existente até então, o fomentar da mobilidade dos alunos e diplomados e a internacionalização da formação superior portuguesa (Guedes e Lourenço, 2007).

¹⁸ The European Higher Education Area (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.*

4.2. OBJETIVOS DA MUDANÇA COM O PROCESSO DE BOLONHA

O processo de Bolonha, vem consolidar um sistema de Escolarização e escola de massas, incluindo a problemática da competitividade, nomeadamente internacional Teodoro (2005), onde o Ensino Superior Privado desempenhou no passado recente um importante papel na expansão do ensino superior. Seguindo a ideia Magalhães(2004,p.348-349) uma mera realização local do triunfo global do mercado sobre o Estado como forma de regulação, enquanto parte integrante De um Sistema Globalizado. Teodoro ainda decalca a ideia sobre saber transformar em mudanças sob os riscos que Bolonha nos traz, estas sendo como *enzimas* das necessidades de reformas educacionais e sociais endógenas. Já que para o autor sendo Portugal um país na semiperiferia da Europa , não estará nas reformas institucionais significativas, obrigatoriamente pela sua condição geográfica. Acrescentamos como reforço às ideias anteriores a visão de Alberto Amaral, atual presidente da Agencia da Acreditação do Ensino superior português: Que se acrescenta a ideia da mobilidade do Tratado de Sorbonne, o objetivo de consolidar e enriquecer a cidadania Europeia, na promoção social e humana na empregabilidade dos seus cidadãos a a competitividade da Europa, tendo-se criado a *Área Europeia de Ensino Superior*.

A adoção das formações menos alargada em duração já que está organizada em ciclos, alargando às pós-graduações e estágios a mobilidade, tem um potencial na ideia da empregabilidade, quer no alargamento do espaço em opção, quer numa mais rápida inserção no mercado do trabalho, tendo em conta que a formação será ao longo da vida a questões serão de ter em conta, Carvalho (2005). Este autor alerta, no entanto que na docência a internacionalização dos mercados resulta em dificuldades principalmente nos países do Norte da Europa, já que a chamada vertente científica e pedagógicas, na coexistência da docência onde se inclui os Estágios e as Didáticas, levantam problemas de incompatibilização, causados pelos recentes cortes da politica educativa.

O Tratado de Bolonha sustenta-se na alteração do «Modelo Tradicional» de ensino assente num processo de transmissão de conhecimentos e numa relação unidirecional estabelecida entre docente e aluno, para fazer emergir um modelo que vem reforçar a importância conferida, mais do que ao ensino, à aprendizagem.

O papel dos docentes sofre, assim, profundas alterações, nomeadamente, ao privilegiar, não só, a função de orientador e facilitador da aprendizagem, mas também, o de aferidor da aquisição de competências pelos estudantes. Estes, neste “novo” modelo educativo, apresentam-se como os primeiros atores do mencionado processo de aprendizagem, com a atribuição de diferentes “tempos” de estudo, devidamente creditados por *ECTS*¹⁹. Estas unidades de crédito representam, não só mas também, os tempos “trabalho autónomo” do aluno que acarretam a responsabilidade de uma escolha na construção de um projeto profissional individualizado, promovendo docentes idiossincráticos na sua formação pessoal e profissional.

4.3. OS DESENHOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE BOLONHA

Com o arranque do ano letivo 2007/2008, teve lugar o início dos novos ciclos de estudo, na modalidade decretada pelo Processo de Bolonha, para a formação dos Educadores de Infância. A referida formação define-se, agora, em dois ciclos de estudos, nos termos da lei e conducentes à habilitação profissional para a docência em Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes licenciados devem, não só, demonstrar conhecimentos e capacidades de nível secundário, mas também, desenvolvê-los e aprofundá-los; devem, em simultâneo, apoiar-se em materiais de ensino de nível avançado, e situar-se, em alguns domínios dessa área, ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma. A licenciatura em Educação Básica supõe que o aluno, não só, aplique os conhecimentos adquiridos como também demonstre a capacidade de compreendê-los, por forma, a evidenciar uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área de docência. Esta reflete-se através de competências, como seja: capacidade de resolução de problemas e fundamentação dos seus próprios argumentos; capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação necessária à fundamentação dos seus juízos; capacidade de comunicação que permita partilhar informações, ideias, problemas e soluções em

¹⁹*European Credit Transfer and Accumulation System* – unidades de crédito “são unidades de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal do tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.” Nos termos do DL n.º 42/2005 de 22 de fevereiro.

público; competências pessoais que favoreçam a aprendizagem autónoma, ao longo da vida, tal como refere o Artigo 5 do DL nº 74/2006. Desta forma, surge um primeiro ciclo organizado através de um plano de estudos, dividido por 6 semestres, conferente de 180 *ECTS* e do título de grau de licenciado em Educação Básica. Esta licenciatura dá acesso ao mestrado em Educação Pré-escolar e ou Ensino dos Ciclos do Ensino Básico.

O segundo ciclo organiza-se através de um plano de estudos, com unidades curriculares, em regime presencial, distribuídas por três ou quatro semestres, com noventa ou cento e vinte créditos, respetivamente, conferentes do grau de mestre. Para a obtenção deste título o aluno deve possuir conhecimentos e competências de compreensão a um nível que lhe permitam, por um lado, com base nos conhecimentos adquiridos, no primeiro ciclo, desenvolvê-los e aprofundá-los; por outro, que lhe promovam e constituam alicerces para desenvolvimentos e/ou aplicações originais, assentes em investigações contextualizadas.

Tabela 4.1. O mestrado deve promover ainda, segundo o DL n.º 74/2006.

- Saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo;
- Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;
- Ser capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;
- Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.

4.4. A ESEF: BOLONHA, A DIMENSÃO EUROPEIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O projeto de formação docente da Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF) remonta à sua criação enquanto Escola em 1985, tendo representado uma necessidade social e profissional da região, num quadro de Alargamento da Rede de Instituições de Formação Superior e da do próprio Sistema Educativo Português, verificado a partir dos anos setenta (Formosinho e Machado, 2009).

O Curso de Formação de Educadores de Infância, procedido de outros grupos de formação, assumiu uma posição privilegiada e o projeto central da ESEF, com fortes indicadores do impacto do curso, quer ao nível da docência, quer ao nível da prestação de serviço. Foram graduados pela ESEF milhares de Educadores de Infância podendo, por isso, esta instituição, com dimensão nacional, legitimamente, considerar-se uma escola de referência e de reputação reconhecida nos meandros académicos e escolares. Dos antigos Bacharelato e Licenciaturas em Educação de Infância, restou a perceção em alguns alunos que os cursos não eram perfeitos (Canário, 2002; Leite e Esteves, 2004) e os estágios pedagógicos nem sempre espelhavam e representavam a «ponte» existente entre teoria e prática, na aplicação dos conceitos científicos previamente adquiridos (Caires e Almeida, 2003; Formosinho, 2009).

O projeto de formação dos profissionais de Educação Pré-escolar da ESEF, que se alicerça no conceito de *profissionalismo docente* (Flores, 2014) concebido, não só, como um processo complexo e multifacetado, mas também, que considera a influência de variáveis como, perspetivas, crenças e práticas no processo de formar-se professor conduzem a um projeto singular. Este se referencia, também, pela creditação pela A3ES²⁰, cuja avaliação apontou fragilidades, que funcionam como promotoras da “cultura avaliativa” e, em consequência, como fomentadoras da procura da qualidade em educação. Todavia, os

²⁰Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado.

resultados concretizados quer no relatório intercalar do grupo de avaliação externa, quer no relatório final da agência de creditação,

determinaram resultados de excelência. Assim, terminado o processo de implementação de Bolonha onde se materializou a Dimensão Europeia no domínio da garantia da qualidade do ensino superior, defendida pelo Professor Sérgio Machado dos Santos (2011), pode considerar-se que a ESEF cumpriu o previsto pelo Tratado de Bolonha.

4.4. 1. Princípios fundamentais da habilitação profissional para a docência

Bruner, 1974(pp.245-270), as competências para investigar o ambiente estão relacionadas com a capacidade do indivíduo construir instrumentos adequados: forma sensório motor ou imagens mentais ou palavras.

O novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência, definido pelo Decreto-Lei 43/2007 e alterado pelo Decreto-Lei 107/2008, de acordo com os Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos pressupostos decorrentes da Declaração de Bolonha, assenta nos seguintes princípios fundamentais:

Tabela 4.2. Princípios fundamentais da habilitação profissional para a docência:

Valorização da componente do conhecimento disciplinar - pressupõe que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico e humanístico das disciplinas da área curricular de docência;

Valorização da componente de prática profissional - integra uma vertente de formação educacional, as didáticas específicas e uma forte componente de prática de ensino supervisionada (estágio), incluindo a definição de condições para as escolas e orientadores cooperantes;

Valorização da prática de ensino fundamentada na investigação: implica o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem ativa por parte dos docentes que lhes permitem atualizar constantemente os seus conhecimentos, de modo a darem resposta a uma sociedade em constante evolução.

Identidade Profissional (I.P.) e Profissão Docente, como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente.

Reflexão que constrói a própria identidade, ou como queremos que os outros nos vejam, ou seja a I.P. é como o professor se define a si próprio é a construção do seu “Eu profissional” que vai evoluindo ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as expressões passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”.

As identidades profissionais I.P. configuram um “ complexo emaranhado de histórias, conhecimento e processos e rituais” Lasky 2005. Identidade não é algo que se possui mas ao longo da vida num processo constrói-se evolutivo desenvolvimento e um fenómeno

relacional. O processo de desenvolvimento da identidade ocorre num contexto determinado, desencadeado pela própria imagem e “interpretação de si mesmo” Carlos Marcelo, 2009. Identidade pode ser a resposta a perguntas “ Quem sou eu, neste momento?” Beijaard e outros 2004. A identidade profissional a resposta à pergunta “Quem é que eu quero ser?” não sendo a única mas um comportamento adquirido por uma classe, e represente as características, conhecimento e atitudes que se espera da classe profissional, segundo um contexto e numa Época.

A I.P. contribui para a precissão do conceito do “Bom professor”, influenciando a eficácia no desempenho da prática educativa, a motivação e satisfação no trabalho e é influenciada pelos aspetos: pessoais, sociais e cognitivos.

Bolíva (2006) aborda as transformações sociais da última década a nova realidade provoca crise na identidade do professor, e dos princípios da modernidade que davam sentido ao sistema escolar. Bolam e Mc Mahon 2004, sobre o desenvolvimento profissional devemos ter em conta o significado do que é ser profissional e qual o grau de autonomia. Lortie 1975, preparação ao longo dos anos, preparação do “Bom professor”, a observações, contribui de um sistema de crenças acerca do ensino para parte dos “aspirantes a professores” ajudando-o a interpretar as suas experiências na formação. Estas crenças estão muito em raizadas e a formação inicial dos docentes pouco tem conseguido alterar transformações profundas nestas crenças.

A Formação Inicial de professores, a OCDE em relatório de 2005, onde se incluem opiniões generalistas, aponta para um desenvolvimento profissional contínuo, formação ao longo da vida, melhorando os incentivos, os recursos, em vez de aumentar a duração da formação inicial. Em 2005 (Ensino Pré-Bolonha) Licenciatura de 4 anos tem sido apontada de pouca capacidade de resposta, as necessidades de profissão docente:

- Organizações burocratizadas.
- Pouca articulação entre Teoria e Prática.
- Excessiva fragmentação do conhecimento ensinado.

Berliner 2000, defende a ideia contrária, dizendo que se fala da Formação Inicial como se: “para ensinar basta-se saber matérias, que ensinar é fácil, que os Formadores/Professores vivem numa torre de marfim, que as disciplinas de metodologia e didática são dadas de forma superficial, que no ensino não há princípios gerais válidos. Penso que se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspetos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção é a formação contínua, (p. 370).

Com Bolonha: Não reduz o papel da formação inicial, pelo contrário cria 2 ciclos de formação (180 + 90 ou 120) configurando a formação em áreas de docência e atribui um peso de ECTS (créditos) a cada unidade curricular integrada nas áreas de formação. Acresce o papel atribuído do aluno, construtor de seu projeto formativo atribuindo tempos creditados (trabalho autónomo do estudante) ao investigando que os estudantes fazem nos estudos e pesquisas para completar quer a aprendizagem, quer o adquirir competências que vem contribuir direta ou indiretamente na sua formação profissional. Trabalho orientado, surgindo assim a importante nova formação docente do trabalho de tutorias que completa aulas de contacto de explanação e análise teórica e as aulas práticas e de revisão previstas nas OT (orientações tutoriais).

Estrela, (1993) p.65, na prespetiva de que na modernidade o papel docente assume em redimensiona nos processos sociais e históricos onde a ação do professor. Defesa de que é uma obra global, com significado e conteúdo ético fundamental, partindo de questões mais abrangentes como o princípio de uma cultura com valores comuns e estes, além de transmissão pela família e comunidade são também apoiados pelos docentes dos diversos níveis e ao longo do processo educativo.

Nóvoa, (1987) (refere-se à defesa da autonomia dos professores). A autonomia docente resulta do princípio baseado na função social. Implicada na abordagem científica corpo de conhecimentos sistemáticos e ainda a compreensão (técnica humana) do ato educativo.

A autonomia profissional, construída com relações ideológicas de “prática autónoma”, não na prespetiva de individualismo mas nos saberes adquiridos e nas relações com os pares

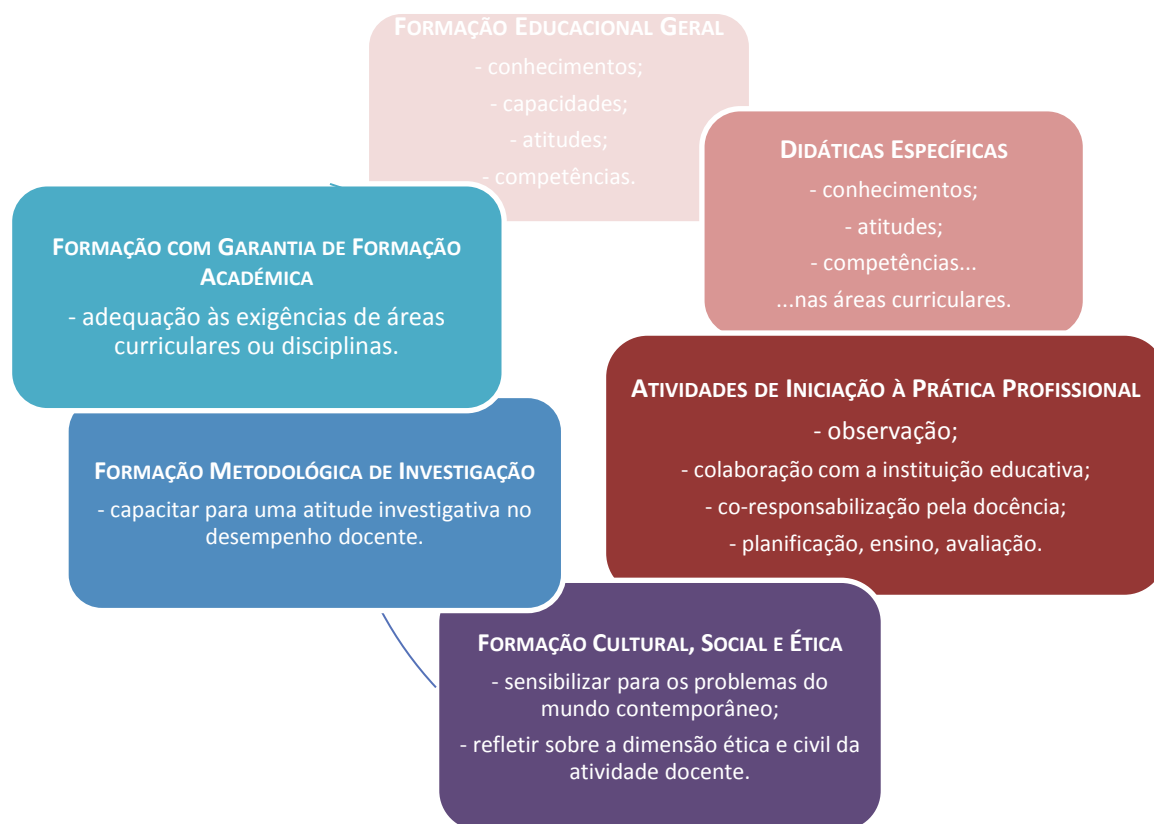
nos contextos educativos. Prespetiva internacionalista de profissão como refere Sarment (1994). O desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específica e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo estado.

4.4.2. Componentes da formação e tempos de aprendizagem

Bolonha apresentada em três ciclos de formação na docência inicia-se com uma «banda larga» materializada numa licenciatura de base – Educação Básica, este primeiro ciclo de formação evolui progressivamente para outros ciclos conducentes à especialização. O novo Sistema de Bolonha, na formação docente, valoriza as dimensões do conhecimento disciplinar, começando pela Iniciação à Prática Profissional, no 1º ciclo de estudos, evoluindo para uma “prática refletida que se fundamenta na prática de ensino na investigação-ação” (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010), a preconizar-se no 2º ciclo de estudos, nas Práticas de Ensino Supervisionado (PES). Nestas, onde se constrói um *professor investigador* (Campos, 2013), consciente das suas escolhas metodológicas e fundamentadas cientificamente pela sua própria prática, induzida de inovação educacional e em constante reflexão evolutiva.

Surge uma formação organizada em princípios gerais e estruturada curricularmente em componentes de formação, que sublinha o domínio de conteúdos científicos - humanistas, tecnológicos e artísticos- num desenho curricular de docência com desempenho fundamentalmente definido num profissional capaz de adaptar as características e desafios das situações singulares em função da especificidade dos alunos e dos contextos sociais.

Quadro4.1. Componentes de formação para a docência fundamentada na investigação.



Bolonha coloca-se como um desafio e uma oportunidade de construir *mudanças* numa nova e paradigmática *atitude* perante a *aprendizagem* e o *saber*. Segundo Flores, Vieira e Ferreira (2014), as várias componentes do currículo de formação inicial que se desenvolvem e relacionam, dos componentes teóricos às competências necessárias, onde o futuro professor, ao longo do curso de formação, realiza o processo conectivo. Na mesma linha de pensamento, a ESEF elaborou um plano formativo onde os saberes assumem uma articulação interdisciplinar, já que Bolonha assenta no aluno como “pessoa total”, contrariando a “mente” especializada e desarticulada de um profissional em construção ou “profissional júnior” (Guedes e Lourenço, 2007). Esta preconiza um novo aluno e um novo professor onde a ciência e o conhecimento são ferramentas de ambos, os “obreiros”, deste novo modelo de ensino definido pela *integração do conhecimento globalizante e globalizador*.

Outra das mudanças que o Tratado de Bolonha acarreta, sentida no ambiente da *instituição europeia*, enquanto organizadora do *ambiente de aprendizagem* (Campos, 2013), revela-se na interação dos atores. Onde o aluno é o centro e autor da aprendizagem, *ator educativo*; e o professor, um interlocutor do conhecimento na interação de docente – *professor tutor*, e o docente potenciador de construção de competências, científicas ou profissionais, de acordo com o teor teórico e metodológico ou de *processos de aprendizagem* (Campos, 2013) por *projeto de investigação-ação* (Guedes e Lourenço, 2007), meio de aquisição e saberes profissionalizantes.

Os meios metodológicos em uso para a PES englobam a dimensão do contexto prático na realidade educativa do ciclo em questão e da equipa educativa dessa mesma realidade; também aí a interatividade referida se ajusta a uma aprendizagem resultante de uma *reflexão na prática e reflexão sobre a prática*, na perspetiva da investigação auto-construída do *profissional júnior*. No primeiro momento, num processo de “socialização profissional” (Noronha, 2014) na aprendizagem e nas competências profissionais que surgem numa relação de partilha cognitiva, baseada nas ideias de Oliveira-Formosinho (2009), na defesa da *comunidade aprendente* e fomento dos *grupos aprendentes* que inspirou o projeto da Associação Criança, defensor do conceito das *organizações aprendentes*. No segundo momento referido, de *reflexão sobre a prática*, o professor tutor da PES, e primeiro responsável pelas abordagens à profissionalidade, e como refere Noronha (2014), o aluno, futuro educador, constrói na identidade profissional, pela compreensão dos papéis, funções e atividade docente, a autoconstrução do *Eu profissional*, neste mundo de alargamento interrelacional.

Os *tempos de aprendizagem* colaborativa, defendido por Alves e Flores (2011) desenhados no novo modelo de ensino, em uso nas instituições europeias distribuem-se na resposta ao trabalho autónomo dos estudantes (DL n.º74/2006) nas horas de contacto: tempos letivos, organizados por conteúdos a explicar, analisar e refletir; nas horas de orientação tutorial: organizadas em grandes ou pequenos grupos de trabalho, na discussão e análise das matérias estudadas; e as horas de tutoria: trabalho individual de orientação, na mediação da aquisição do saber científico para fomentar a produção do trabalho autónomo do aluno.

4.5. FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NA PERSPETIVA DA FORMAÇÃO EUROPEIA E AS COMPETÊNCIAS PARA A QUALIDADE EDUCATIVA

No plano do ensino superior (preâmbulo Decreto-Lei n.º 42/2005) preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projetando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos.

São especialmente considerados:

Figura 4.1. Considerações da evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos

- i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspetivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis;**
- ii) A perceção da necessidade de tornar o ensino superior mais atrativo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu;**
- iii) A perceção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros.**

A Lei n.º 49/2005, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrou, nomeadamente:

A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional;

A adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos;

A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências;

A adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS—European Credit Transfer and Accumulation

No título II, os capítulos II a IV procedem à caracterização mais detalhada de cada um dos três ciclos de estudos no quadro dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha. Essa caracterização tem como aspetos mais relevantes:

A organização do ensino superior em três ciclos, tal como já ficou consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo;

A diferenciação de objetivos entre os subsistemas politécnicos e universitário, à luz da experiência europeia comparável, num contexto de igual dignidade e exigência mas de vocações diferentes;

A definição dos objetivos de cada um dos ciclos de estudos na perspetiva das competências a adquirir, adotando os resultados do trabalho coletivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal;

A organização dos cursos com base no sistema europeu de transferência e acumulação de créditos.

O título IV estabelece as regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento. A adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior vem sendo concretizada através de um trabalho em profundidade desenvolvido pelas instituições, que deve ser participado por estudantes e professores, e que visa, designadamente: A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências;

A adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objetivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal.

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica —

instrumentais, interpessoais e sistémicas—quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

A formação dos educadores, à imagem da dos outros docentes, orienta-se na perspetiva do Processo de Bolonha para uma formação inovadora, visando o papel, deste profissional, enquanto responsável e produtor de qualidade educativa e pedagógica com competência de trabalho colaborativo e aprendente com a análise constante que resulta numa prática profissional consciente. O Educador do século XXI apresenta-se como um profissional competente e capaz de evoluir como pessoa e profissionalmente pois tem uma imagem de *EU professional* (Noronha, 2014) que apresenta e que se retrata como mutante e em evolução, desenhando as necessidades formativas como resposta adequada a uma sociedade do conhecimento, em rápido desenvolvimento coletivo.

[...] dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, foi elaborado o presente diploma, que institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (EEES) consubstanciado, designadamente:

Figura 4.2. Os princípios reguladores dos instrumentos: EEES

iii) Na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional;

iv) Nos instrumentos de mobilidade

A criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS—*european credit transfer system*), que virá substituir o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo.

Deve ainda realçar-se o alcance e o impacto de outras inovações consagradas pelo presente diploma, tais como a adoção de uma escala europeia de comparabilidade de

classificações e, no contexto da mobilidade, o contrato de estudos, o boletim de registo académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino.

Com a alteração ao enquadramento da Lei Nº 46/1986, renasce em forma de Lei nº 49/2005 (LBSE) e com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante. No Artigo 4º a organização geral do sistema educativo.

Figura 4.3. A organização geral do sistema educativo (SE)

A organização geral do sistema educativo

1 - O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

2 - A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

O enquadramento legal da formação dos educadores de infância, remonta ao decreto-lei nº 241/2001 que refere quanto às finalidades, conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo:

Figura 4.4. Finalidades dos perfis de desempenho

Os perfis de desempenho [...] constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância [...], o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância [...] bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;

b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais

Figura 4.5. *Concepção e desenvolvimento do currículo*

Concepção e desenvolvimento do currículo
1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.
2 - No âmbito da organização do ambiente educativo,
3 - No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:
4 - No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância

Figura 4.6. *Integração do currículo*

Integração do currículo
1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo;
2- No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância:
3 No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância

Ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam-se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

No seu artigo 5º da lei nº 46/1986, definia quais os objetivos para a educação pré-escolar de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar

Figura 4.7. *Objetivos para a educação pré-escolar*

São objetivos da educação pré-escolar:
a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança;
c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
2 - A prossecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4 - Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 - A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, coletivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 - O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento

O aluno do século XXI vem desenvolvendo novas competências que extrapolam a aquisição pessoal do conhecimento em função de uma cultura de colaboração e conexão.

Em paralelo a outras teorias emergentes o Conectivíssimo está empenhado em fornecer um modelo teórico original e condizente das características atuais da sociedade digital conectada em rede. Assim em paralelo a outras teorias emergentes o conectivíssimo está empenhado em fornecer um modelo teórico original e condizente as características atuais da sociedade digital conectada em rede, sobretudo no campo da aprendizagem.

Como refere Siemens (2004) "o conetivismo fornece uma perceção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital."

Os impactos das novas tecnologias na vida dos cidadãos, organizações e também na escola, tende promovido grandes mudanças do comportamento humano. No entanto não promoveu uma aceleração no entendimento e adequação ao fenómeno, no campo educativo.

Os aspetos que as linhas de pensamento que resultam deste novo conceito de Conectividade são segundo o autor: a) relação da conectividade e a educação;(b) aprendizagem é a capacidade de nos conectarmos especificamente nas novas fontes de informações; (c) a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos; (d) a capacidade de investir no saber mais é muito mais importante do que o conhecimento que o indivíduo já possui; (e) é necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua; (f) a habilidade de perceber conexões entre áreas, ideias, conceitos é fundamental; (g) a

atualização do conhecimento é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conetivistas; (h) tomar decisão é processo de aprendizagem; (i) as decisões tidas como corretas hoje, podem estar erradas amanhã devido às rápidas mudanças que afetam a realidade social.

(Siemens, 2004) refere as ferramentas de aprendizagem como sendo igualmente lentas no processo de apropriar efetivamente delas. O autor apresentou como título a de conclusões acerca do conetivismo: se constituir ou não, enquanto uma teoria de aprendizagem é válido sobretudo, a discussão que tem fomentado juntamente a outros teóricos e profissionais da área da educação, a respeito da necessidade de modelos e práticas pedagógicas consonantes a tão recente na Era digital.

4.5.1. Modelo de Formação de Bolonha

António Novoa,(2003) Programas de formação de professores centrados na escola deveriam ter como ponto de referência este período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”. Sublinho, por isso, a importância de uma FORMAÇÃO-ACOMPANHAMENTO nos primeiros anos de exercício profissional.

A formação de professores adequa-se a realidade das crianças, das famílias e da sociedade em geral. Hoje a sociedade gira numa rotação alucinante, onde o papel das tecnologias, fazem parte integrante da vida de todos e em particular da escola. O aumento exponencial da informação, onde a especialização de saberes se transforma numa nova paradigmática organização do trabalho e das relações interpessoais. Assim temos um novo ambiente de aprendizagem mais dinâmico e relacional onde domina a colaboração de apoio nos processos de aprendizagem (Campos, 2013).

Antes alguns anos do início de processo de Bolonha já o grade Pedagogo português António Nóvoa se preocupava com mudanças paradigmáticas nos modelos formativos , principalmente ao que se refere á formação dos docentes. Novoa,(2003) Registem-se dois aspetos da contemporaneidade que têm repercussões significativas no acto de ensinar. Por

um lado, os efeitos de fragmentação do conhecimento e, paradoxalmente, de balcanização da cultura provocados pelas novas tecnologias, que acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e de pontes. Aqui se situam, esquematicamente, quatro orientações para programas de formação que procuram responder à necessidade de os professores desenvolverem novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas.

Figura 4.8.- O professor como construtor de sentidos e de pontes

papel do professor como construtor de sentidos e de pontes
-Formação-Acompanhamento
- Formação-em-Situação
- Formação-Mútua
-Formação-Análise

4.5.2. Formação Metodológica e competências formativas

A Lei nº115/3013 de 7 de agosto alerta para os equívocos que a resultaram das interpretações estremeadas das orientações que o Modelo de organização de Bolonha previsto no Decreto- Lei nº74/2006 de 24 de março tem vindo a suscitar nos meandros académicos e em particular na formação dos professores. Assim Mapas conceptuais onde a transmissão de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos defendida no Ensino tradicional e por leitura até na LBSE de 1986, apontam para ideias contrárias em que Bolonha apenas influte o vislumbre de um sistema baseado no desenvolvimento de competências. A norma excessivamente aberta no que se refere à creditação de Formação e experiencia. As diferentes realidades que não se substituem entre o conhecimento académico adquirido em ambiente de ensino superior e a experiencia na vida prática dos contextos profissionais.

Assim será uma grande preocupação de articular os conhecimentos com as competências a desenvolver aquando das experiencias práticas. Teorias de Formação docente os autores Cochran – Smith e Lytle (1999), definiram três tipos de conhecimento para o ensino abordando desde a origem, o processo e o papel do professor no processo de produção desse mesmo conhecimento; assim tentando resumir os tipos propostos apresentamos a perspetiva em forma de quadro:

Quadro 4.2.- *Conhecimento e prática de ensino.*

<p>Conhecimento para a prática</p>	<p>O conhecimento tem uma relação com a prática ao nível da organização: conteúdos, teorias educativas e estratégias institucionais.</p> <p>O conhecimento formal: deriva de investigação universitária (teoria); aplica-se às situações práticas de ensino; torna a prática mais eficaz.</p>
<p>Conhecimento na prática</p>	<p>Resulta da reflexão do professor, com a oportunidade, de perceber o que fazem conhecimento emerge de prática.</p> <p>Enfase da investigação sobre aprender a ensinar – procura do conhecimento na ação.</p> <p>Indagação e narrativa das práticas – conhecimento implícito na prática.</p>
<p>Conhecimento da prática</p>	<p>Conhecimento formal e prático não se distingue no ensino e é construído no interior das comunidades locais, quando o professor trabalha um projeto de desenvolvimento da escola.</p> <p>Conhecimento que resulta do professor como investigador, tendência atual, estando na linha de investigação qualitativa.</p>

4.6. UM “CASO” DE FORMAÇÃO: Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Fafe -PORTARIA nº 12626/2010

A ESEF respondendo ao previsto na ideia defendida pelo enquadramento legal do D.L Nº 43/2007, onde o programa do Governo define nas suas políticas educativas as suas prioridades e desafios na qualificação dos portugueses, vem apresentar as condições em que é obtida a habilitação profissional para a docência nos ensinos particulares e públicos.

No quadro da qualificação para todos os docentes, onde o contexto de docente generalista ganha corpo, no respeito pela LBSE e ainda no enquadramento de Bolonha a inerente transformação dos ciclos de estudo, assumem um comum quadro de partilhas possíveis, mas numa especialização em cada domínio de habilitação para a docência onde as áreas curriculares e disciplinares se subdividem pelas respetivas áreas de educação.

4.6.1. Áreas de formação científicas e pedagógicas: Um Caso de formação na Escola Superior de Educação de Fafe

Todo o sistema de ensino, visa aquisição de conhecimentos pelos estudantes. De acordo com os níveis há uma sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes.

Os ciclos de estudo que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

Figura 4.9.-Áreas de formação

Área de docência;
Área educacional geral;
Didáticas específicas;
Área cultural, social e ética;
Iniciação à prática profissional.

A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e investigação existente, (segundo o art.7 do DL do regime jurídico nº 79/2014).

3.6.1.1. Metodologias específicas e seminário de estágio da formação dos educadores de infância numa perspetiva de Bolonha

Metodologia Especifica:

A unidade curricular de Metodologia Especifica, representa uma das unidades centrais da componente formativa do curso, onde as principais características se revelam pela escolha de conteúdos, mas principalmente pela seleção de objetivos e competências a ver.

Tabela 4.3. Objetivos da unidade curricular e competências a desenvolver

<p><i>Identificar critérios de qualidade na educação de infância;</i></p> <p><i>Compreender o impacto de práticas de qualidade, na vida da criança a curto e longo prazo;</i></p> <p><i>Construir conhecimentos sobre o legado pedagógico e as teorias que sustentam o desenvolvimento, de abordagens pedagógicas para a educação de Infância;</i></p> <p><i>Conhecer e analisar modelos e abordagens pedagógicas de qualidade para a educação de infância;</i></p> <p><i>Avalia questões contemporâneas significativas dos programas de educação de Infância;</i></p> <p><i>Analisa investigações no âmbito da educação de infância e percebe o seu impacto no desenvolvimento do curriculum para o pré-escolar.</i></p> <p><i>Compreende e analisa a pedagogia da infância;</i></p> <p><i>Estuda e aprende a usar modelos e metodologias pedagógicas de educação de Infância.</i></p>

Coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular:

A análise de estudos de impacto e longitudinais, permite compreender o impacto da qualidade dos programas e práticas de educação de infância, na vida da criança a curto e longo prazo.

A análise e o estudo do legado pedagógico do século XX e a sua influência nas abordagens pedagógicas e modelos curriculares para educação de infância da atualidade, favorece a construção de um conhecimento teórico e prático fundamental à construção de práticas desenvolvimentalmente adequadas na educação de infância.

Metodologias de Ensino: É adoptada uma metodologia de ensino, que promove o envolvimento dos alunos na construção e co-construção de conhecimentos, e favorece o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Deste modo, serão usadas as

No processo de ensino/ aprendizagem, para além das aulas de contacto da UC é constituído quer pela orientação tutorial, as tutorias são efetivadas quer nas tutorias presenciais como pelas virtuais .

Tabela 4.4. O moodle é usado como suporte da aprendizagem

Conteúdos programáticos:

Indicadores de qualidade na educação de infância.

Práticas Desenvolvimentalmente Adequadas: A declaração da NAYEC.

Estudos longitudinais e estudos de impacto.

Pedagogia da infância:

- *Froebel: O jogo.*
- *Dewey: Da criança reflexiva ao professor reflexivo.*
- *Freinet: A escola do povo.*
- *Montessori: A “Casa dei bambini”.*
- *Decroly: Os temas de vida.*
- *Piaget: A aprendizagem activa.*
- *Vygotsky: A interacção social.*
- *Bruner: A cultura e o jogo.*
- *Malaguzzi: As “Cem linguagens”.*
- *Modelo de trabalho de projeto*
- *Modelo curricular HighScope*
- *Modelo curricular da Escola Moderna (MEM)*

Seminário

Objetivos da unidade curricular e competências a desenvolver:

A unidade curricular Seminário, desenrola-se em articulação com o trabalho realizado ao nível da unidade curricular Estágio, que decorre em contexto de educação pré-escolar. Os objetivos da unidade curricular são: favorecer a articulação e integração de conhecimentos teóricos com a componente prática; facilitar a aprendizagem e o domínio de instrumentos de observação e avaliação da criança e da qualidade do contexto na educação pré-escolar; promover a reflexão antes e após a ação educativa; desenvolver a capacidade de articular o ciclo observação-documentação-planificação concernente à prática profissional.

As competências a adquirir na unidade curricular são: identifica e domina referenciais teóricos e abordagens pedagógicas desenvolvimentalmente adequadas à educação pré-escolar; domina técnicas e instrumentos de observação e avaliação da criança e do contexto educacional; reflete sobre a ação e planifica e desenvolve projetos de coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular: A unidade curricular Seminário articula-se com a unidade curricular Estágio que se desenvolve em contexto de educação pré-escolar. Os conteúdos programáticos, permitem desenvolver conhecimentos e competências essenciais, ao desenvolvimento profissional do educador de infância. A formação e treino em instrumentos de observação e avaliação da criança e da qualidade do contexto educacional, permitem fazer uma articulação entre observação-documentação-planificação, para a intervenção educacional a realizar em contexto de estágio. A unidade curricular constitui um espaço e tempo de partilha e reflexão sobre a prática, contribuindo assim para antecipar e resolver problemas que emergem no contexto onde decorre a prática profissional.

Tabela 4.5. Conteúdos programáticos

Conteúdos programáticos: A observação e avaliação da criança:

Instrumentos de avaliação da criança – O COR (Registo de Observação da Criança).

Referenciais para a observação: KDI(s) da HighScope para crianças dos 3 aos 6 anos.

Currículo Carolina do Norte

A documentação pedagógica.

Os portefólios para avaliação das aprendizagens das crianças dos 3 aos 6 anos.

A observação e a avaliação da qualidade dos programas de educação pré-Escolar:

Instrumento de avaliação do contexto educativo – O PQA (Program Quality Assessment) da HighScope para o pré-escolar.

A planificação educacional na educação pré-escolar: Tipologias de planificação.

Ética e deontologia

O professor reflexivo:

O conceito de reflexão na teoria de John Dewey.

Donald Schön: aprendizagem, reflexão e mudança.

A investigação-ação Metodologias de ensino (avaliação incluída)

A metodologia adotada promove a pesquisa individual e em grupo, favorecendo a co-construção de conhecimentos e saberes e o desenvolvimento de competências para a construção de práticas desenvolvimentalmente adequadas para a educação pré-escolar. Realizam-se sessões teóricas, trabalhos individuais e em grupo, debates e exposições em grande grupo. É usada a plataforma Moodle como complemento ao trabalho realizado nas aulas. A avaliação assume uma modalidade contínua e conseqüentemente formativa.

Tabela 4.6. Três parâmetros de avaliação

<p><i>A avaliação da unidade curricular incide sobre a análise de 3 parâmetros:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Atendimento e participação. A percentagem a atribuir é 30%.</i><i>2. Realização, apresentação e discussão de trabalhos de grupo sobre práticas desenvolvimentalmente adequadas para as crianças dos 3 aos 6 anos A percentagem a atribuir é 50%.</i><i>3. Realização, apresentação e discussão de trabalhos de grupo sobre o professor reflexivo. A percentagem a atribuir é 20%.</i>

Um caso de formação dos Educadores de Infância , um modelo de Bolonha uma estratégia do IESF

A Escola Superior de Educação de Fafe insere-se no sistema nacional de ensino, sendo considerada uma instituição de interesse público, reconhecida em termos nacionais na área da Educação, com mais de vinte e cinco anos de experiência na formação de educadores e professores.

A oferta formativa global da Escola Superior de Educação de Fafe tem vindo a responder às necessidades da procura, uma política de proximidade com os estabelecimentos de ensino locais, uma localização geográfica estratégica na região norte com fácil acessibilidade, capacidade de evolução, crescimento e adaptação, traduzidos numa dinâmica de atualização da organização e dos recursos na ambição de atingir um estágio de qualidade sustentado. A Escola Superior de Educação de Fafe tem assegurado a formação inicial e complementar de milhares de docentes na sua área geográfica de influência e contribuído para a divulgação científica e cultural na região, através da realização nos seus espaços de uma variedade de seminários, colóquios e conferências com reputados especialistas nacionais e estrangeiros e da participação dos seus docentes em iniciativas da comunidade.

A Escola Superior de Educação de Fafe tem como opção estratégica, entre outras, consolidar e diversificar a oferta formativa graduada e pós-graduada, desenvolvendo parcerias com instituições do meio envolvente, assumindo-se como um polo de desenvolvimento global numa região ainda carenciada ao nível da formação académica, científica e cultural, tendo-se pautado ao longo da sua história por um comportamento de grande rigor e humanidade.

O curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico pretende preparar científica e pedagogicamente os seus graduados para o exercício de atividade profissional de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de Educação para todo o ciclo de vida.

Assim e após a conclusão do 1.º ciclo de estudos em Educação Básica, em que o aluno adquire a formação científica pretende-se, com este 2.º ciclo de estudos, a construção de um saber profissional, integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar, adequada ao nível, campo, disciplina e contexto.

O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico integra-se no 2.º ciclo de estudos e o seu plano de estudos tem por base os Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e o n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

O 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico assenta em princípios como a refletividade, análise teorizante de práticas, trabalho colaborativo e investigação ação. Trata-se da base da construção da profissionalidade, em que se pretende que o graduado adquira os conhecimentos basilares, para poder desempenhar corretamente a docência.

De forma transversal e solidária entre todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem, pelos conteúdos ministrados em cada uma das unidades curriculares escolhidas e pelas metodologias de ensino/aprendizagem/avaliação adotadas, pretende-se que o graduado do 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico demonstre: i) as competências gerais do graduado do 2.º ciclo, conforme disposto no n.º 1 do Artigo 15.º do Decreto -Lei n.º 74/2006 de 24 de Março; ii) um perfil geral de competência para a docência de acordo com o perfil geral de

competência para a docência, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto; iii) um perfil próprio para a docência do graduado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, atitudes e competências gerais e específicas, definidas de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Este ciclo de estudos rege-se pelos seguintes objetivos desenvolvidos aquando da sua conceção: i) Orientar as práticas educativas de acordo com os perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo; ii) trabalhar com conhecimento técnico, capacidade de reflexão e inovação na construção de atividades promotoras de aprendizagens significativas; iii) avaliar a sua prática profissional de forma crítica e cientificamente fundamentada e adotar estratégias para a superação de possíveis insuficiências; iv) perceber a formação ao longo da carreira como elemento constitutivo da sua prática profissional e valorização profissional e pessoal, avaliando a formação complementar disponível, os ganhos dessa formação e a sua transferência para a prática profissional; v) utilizar metodologias de investigação como instrumento fundamental para a compreensão da realidade do fenómeno educativo e como base de decisão no processo ensino-aprendizagem.

O Currículo do curso foi organizado de acordo com os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores (Deliberação n.º 1488/2000 do Diário da República de 15 de Dezembro de 2000, do extinto Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), especialmente quanto: i) à coerência entre a estrutura concetual do curso, a natureza das disciplinas e o sistema de avaliação dos formandos; ii) à articulação entre teoria e prática; iii) à articulação entre as diferentes unidades do curso e atividades desenvolvidas na iniciação à prática profissional, de forma a sustentar uma relação frutuosa entre conhecimentos específicos e perspetivas gerais, bem como o desenvolvimento de uma capacidade crítica em relação às diferentes áreas do saber; iv) a desenvolver adequadamente objetivos curriculares de natureza transversal; v) à possibilidade de os formandos realizarem atividades conjuntas com formandos de cursos afins, com vista a fomentar o cruzamento de conhecimentos e a avaliação de diferentes áreas de competência, úteis no trabalho profissional posterior.

A formação apresenta um total de 90 ECTS, com todas as unidades curriculares obrigatórias e foi desenvolvida em torno de quatro componentes de formação definidas no Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 43/2007: Formação Educacional Geral (10 ECTS), Didáticas Específicas (30 ECTS); Prática de Ensino Supervisionada (45 ECTS) e Formação na Área da Docência (5 ECTS).

A prática profissional, assente na prática de ensino supervisionada, visa a sensibilização para o contexto escolar e realização de experiências práticas como a lecionação em turmas, proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, ou seja, o desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática profissional.

De forma a cumprir os objetivos formativos do curso, as unidades curriculares distribuem-se no plano de estudos numa sequência lógica, em que para cada unidade curricular foi determinado o trabalho total que o estudante deve desenvolver – incluindo sessões de ensino de natureza coletiva, de orientação pessoal de tipo tutorial, os projetos, o estudo e a avaliação – e a melhor articulação entre as competências a desenvolver e os métodos pedagógicos. As metodologias a utilizar têm, portanto, em conta a natureza da unidade curricular e, de um modo geral, são dinâmicas e interativas, permitindo que o estudante desempenhe um papel ativo na aprendizagem. Optou-se pela adoção de um sistema baseado no desenvolvimento de competências, com forte estímulo da aprendizagem autónoma, sob a orientação do docente e num acompanhamento do tipo tutorial, de modo a facultar aos alunos a orientação necessária para a prossecução do trabalho individual relativo às várias disciplinas.

A metodologia geral do curso é centralizada no aluno e na aprendizagem, o que implica a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, fundado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências.

O ciclo de estudos Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico foi assim organizado valorizando a aquisição, pelo estudante, de uma especialização de natureza profissional no Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

A gestão interna do ciclo de estudos é da responsabilidade de duas estruturas que operam em interação constante, repartindo funções e responsabilidades na administração interna do Curso: a Comissão de Responsáveis de Área Científica (CRAC) e pela Comissão Coordenadora do Curso (CC). Esta comissão responsabiliza-se por: i) elaborar o programa formativo do ciclo de estudos de acordo com os objetivos e missão da unidade orgânica, de acordo com um perfil académico e profissional que responda às expectativas da comunidade, os normativos legais e às orientações do órgão estatutariamente competente da Escola; ii) apresentar o conjunto de competências essenciais para o Ciclo de Estudos e a forma como estas competências devem ser desenvolvidas em cada uma das áreas científicas e respetivas unidades curriculares e fazer a adequada distribuição do tempo de trabalho total; iii) apresentar um corpo docente adequado à lecionação das unidades curriculares para aprovação pelos órgãos estatutariamente competentes da Escola; iv) assegurar a qualidade e adequação dos descritores das unidades curriculares (competências, objetivos educacionais, temas programáticos e metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação), e respetivas operacionalizações nas Planificação, aos objetivos da formação; v) zelar pela articulação do trabalho formativo ao longo dos ciclos de estudo; vi) proceder à avaliação das dimensões pelas quais assume responsabilidades; e vii) intervir na implementação, ao nível das suas Competências, das alterações consideradas necessárias para a melhoria da formação decorrentes dos processos avaliativos.

A Comissão Coordenadora do Curso encarrega-se da implementação operacional da formação, assumindo responsabilidades na disponibilização a docentes e discentes do conjunto de condições necessárias ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Tabela 4.7. Funções da comissão coordenadora

- i) empenhar-se pela implementação, ao nível letivo, dos programas e planificações definidos pela Comissão de Responsáveis de Área (temas programáticos e metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação);*
- ii) interessar-se pela qualidade do desempenho docente, proporcionando-lhes condições materiais e humanas necessárias para o desenvolvimento da unidade curricular*
- iii) agilizar os diversos processos de ensino-aprendizagem do curso, especialmente o correto funcionamento dos sistemas de atendimento ao aluno, tutorias, a assiduidade de docentes e discentes e a correspondência entre o tempo de trabalho dos alunos e o número de ECTS da unidade curricular*
- iv) auxiliar os docentes e discentes nas suas atividades de extensão e desenvolvimento profissional; v) articular as atividades de ensino-aprendizagem, experiências de prática profissional e atividades de investigação;*
- vi) fortalecer a qualidade geral do ambiente letivo, atestando que este reflete os valores de empenho, criatividade e respeito pelo outro e pelo saber;*
- vii) inquirir, frequentemente, a relação da formação com a empregabilidade e o mundo do trabalho; viii) proceder à avaliação operacional do Curso, em colaboração com o Gabinete de Avaliação Permanente (GAP). A Comissão coordenação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico é constituída pelos Professores que lecionam no curso e visa proporcionar uma transversalidade de formações e conhecimentos de base, visando a pluralidade, a riqueza e a abrangência de competências e perspetivas.*

O mecanismo de apoio ao aluno e ao sucesso académico, depende de estratégias de atendimento ao aluno (presencial e online), devendo consultar o horário letivo para conhecer o horário de atendimento ao aluno de cada um dos docentes ou contactar os Docentes/Comissão Coordenadora de Curso para horários alternativos. O conhecimento dos resultados de avaliação contínua deve ocorrer nesses momentos e, de forma individualizada, previamente à sua publicação pelos Serviços Académicos.

Todos os docentes do Mestrado têm um endereço de correio eletrónico e sugere-se a criação e manutenção, no Moodle, da unidade curricular lecionada. Assessoria curricular (dimensão tutorial docente ou curricular) : A totalidade dos docentes em tempo integral participantes no Mestrado disponibiliza seis horas semanais para atividades de tutoria como assessoria às unidades curriculares lecionadas. Os docentes em regime de tempo parcial possuem uma hora de serviço letivo destinado a estas atividades. Estas tutorais destinam-se essencialmente à resolução de dificuldades surgidas nas aulas, esclarecimentos de dúvidas, orientação bibliográfica e metodológica.

Programa de Educação Tutorial

O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico considera a abordagem tutorial a sua principal medida de apoio à promoção do sucesso escolar numa perspetiva de formação para todo o ciclo vital e para o desenvolvimento de competências de formulação de juízo e autoaprendizagem, especialmente relacionadas com a atividade científica. O sistema tutorial do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico inspira-se no sistema de ensino tutorial desenvolvido ao longo de séculos nas universidades de Oxford e Cambridge. Um tutorial é composto por um estudante e um professor, ou um pequeno grupo de estudantes e um professor. O processo de ensino-aprendizagem é realizado através do diálogo e trabalho assistido em vez de aula. A educação tutorial estabelece as bases para o sucesso na graduação e procura estabelecer relações com o saber, duráveis numa lógica de ensino ao longo da vida. O tutorial não é uma ocasião para a preparação de avaliação ou para “tirar” dúvidas relativas à aula (ver o tempo para Assessoria Curricular).

Para ter sucesso no tutorial, o estudante deve reconhecer que tem responsabilidades semanais de compreensão e desenvolvimento das temáticas propostas. O sistema tutorial permite aos alunos da graduação trabalhar em estreita colaboração

com professores especialmente motivados em ajudar os estudantes a atingir as suas ambições atuais e futuras. Esta combinação especial de liberdade e de orientação pretende-se que seja uma das marcas distintivas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os tutoriais, ao longo dos semestres do curso, refletem:

- i) os conteúdos das unidades curriculares, mas através de uma mais intensa e profunda experiência do que seria disponibilizado aos alunos no sistema de aula, confrontando-se com uma vasta gama de propostas de investigação e projetos de desenvolvimento;*
- ii) um tutorial sobre metodologias de investigação e desenvolvimento;*
- iii) permitir aos estudantes aprofundar as suas áreas de especialização (em termos de investigação original e desenvolvimento profissional refletido).*

Cada tutor orientará as sessões de tutoria como entender mais apropriado e de acordo com as características da tutoria, mas visando sempre transmitir aos alunos regras gerais de investigação científica, promover o exercício prático da investigação e comunicação de resultados da investigação. As tutorias no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico oferecem ainda aos alunos a oportunidade de discutir regularmente com especialistas na área, investigações ou situações de prática profissional, admitindo-se que nestas sessões o número de alunos participantes possa ser alargado. Dependendo do semestre, o

No Sistema de Avaliação de Qualidade do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, o Gabinete de Avaliação Permanente é responsável pela Avaliação da Qualidade no nível da avaliação relativa ao perfil de saída na relação com o perfil de competências esperado a nível científico e profissional do graduado do 2.º ciclo de estudos, em Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Os Responsáveis das Áreas Científicas presentes no Curso assumem responsabilidades pela avaliação da qualidade e atualidade científica dos programas das unidades curriculares do curso, de acordo com a área científica a que se encontram alocadas essas mesmas unidades curriculares e pela avaliação da adequabilidade das metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação aos conteúdos a ministrar e ao conjunto de competências a desenvolver. Os responsáveis das Áreas Científicas são responsáveis

pela avaliação do perfil académico dos professores propostos para a lecionação das unidades curriculares e por garantir boas práticas na promoção da transversalidade e a não sobreposição de conteúdos nas unidades curriculares da sua área científica e, em comissão de responsáveis de área, por garantir a consistência normativa entre os contributos das diversas áreas científicas representadas na formação. Esta Comissão de Responsáveis de Área Científica reúne ordinariamente em data anterior ao início de cada semestre letivo para avaliação da adequação do corpo docente e dos descritores das unidades curriculares e respetivas operacionalizações nas Planificação de uma unidade curricular apresentados pelos docentes, podendo solicitar esclarecimentos ou reformulações aos docentes sempre que necessário. A Comissão de Responsáveis de Área informa o Conselho Científico da Escola responsável pelo Mestrado sobre a adequação dos instrumentos avaliados ao desenvolvimento do plano de estudos e sobre a adequação do perfil dos docentes propostos.

A Comissão Coordenadora do Curso do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino

A Comissão Coordenadora do Curso do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino 1.º ciclo do Ensino Básico é responsável pelas avaliações operacionais relativas à forma como são cumpridas as determinações relativas aos processos de investigação, ensino, desenvolvimento profissional e serviço à comunidade, a qualidade e suficiência dos recursos disponibilizados, processos de desenvolvimento profissional dos docentes da formação, satisfação dos alunos e dos docentes, avaliação contínua da aquisição pelos alunos das competências esperadas de acordo com a planificação e a estrutura do curso, eficiência formativa ao nível das unidades curriculares e de semestre letivo (a avaliação da eficiência formativa da globalidade da formação é da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Permanente), e a avaliação profissionais dos alunos e da adequação da regulamentação às diferentes situações de estágio. A Comissão Coordenadora de Curso é ainda responsável pela avaliação de desempenho dos profissionais não-docentes com intervenção sistemática na formação ao nível do Curso.

O instrumento central para avaliação dos profissionais não-docentes ligados ao Curso é o formulário para auto-avaliação do Profissional não-docente, adaptado do *Self Evaluation Form For use in the Core Performance Management Program* da Ohio State University (<http://www.osu.edu/>). O instrumento avalia um conjunto de competências comuns a todos os profissionais a desempenhar funções no Curso, em áreas como a inserção na comunidade, qualidade de serviço, aprendizagem e desenvolvimento e preocupação com os resultados e competências específicas, de acordo com as funções desempenhadas pelo profissional. O profissional é convocado a evidenciar a forma como atingiu o patamar de desempenho profissional.

Tabela 4.8. Listagem de competências do Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

1 - Assumir atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico;

2 - Assumir atitudes e competências de relacionamento interpessoal com as crianças/alunos e os diferentes atores educativos baseadas nos princípios da ética profissional;

3 - Avaliar criticamente os diversos contextos educativos em que desempenham funções profissionais;

4 - Assumir uma relação pedagógica de qualidade, manifestada em critérios de rigor científico e metodológico nas diferentes áreas;

5 - Utilizar estratégias de pesquisa que permitam elaborar projetos de intervenção para a resolução de problemas e a mudança das práticas e dos contextos;

6 - Investigar e refletir com vista à construção de projetos interdisciplinares de intervenção pedagógica, mobilizando os saberes pertinentes para uma ação informada, competente e inovadora;

7 - Revelar curiosidade intelectual, abertura à diversidade e perspetivar a sua formação num crescimento sustentado ao longo da vida “life long learning”;

8 - Refletir sobre as suas práticas com vista à avaliação do seu desempenho profissional;

9 - Desenvolver as competências previstas nas orientações curriculares do Pré-escolar

através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo;

10 - Desenvolver as competências previstas no currículo do 1.º ciclo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo;

11 - Desenvolver as competências previstas no currículo do 1.º ciclo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos;

12 - Promover a aprendizagem de âmbito curricular, integrando as áreas do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, através de práticas inter e transdisciplinares, conducentes ao desenvolvimento de competências socialmente relevantes;

13 - Desenvolver projetos de articulação entre o Pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como projetos de continuidade com os ciclos que os sucedem;

14 - Utilizar estratégias que visem a promoção da capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como aprofundar a compreensão de conexões entre eles, nas diferentes áreas curriculares;

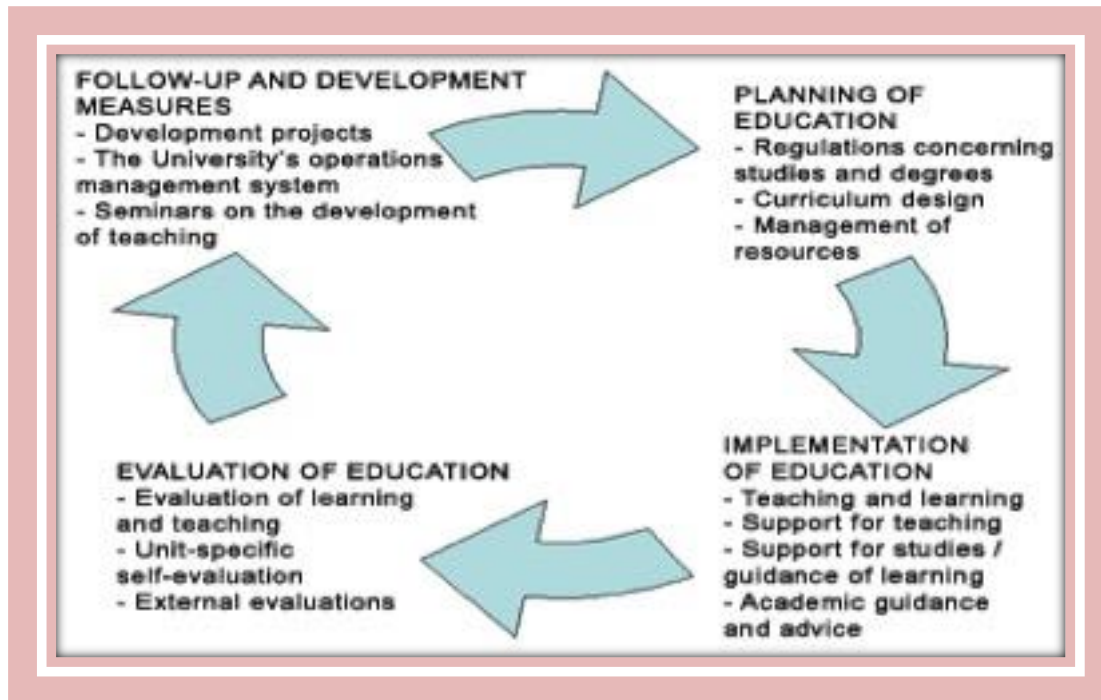
15 - Mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das áreas que o integram;

16 - Dominar conceitos, técnicas e processos adequados às exigências da docência nas áreas curriculares do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Adaptada da TUNING Checklist for Curriculum Evaluation

Componetes da avaliação , segundo o modelo Tuning, recuperado nas orientações seguidas pelos países nórdicos concretamente a Filândia.

Figura 4.11. Modelo Tuning



Reconstrução do esquema adotado em Tuning e reconvertido a realidade do Projeto educativo do IESFafe e da ESEF:

Figura 4.12. Modelo Tuning usado para a autoavaliação das escolas do IESFafe

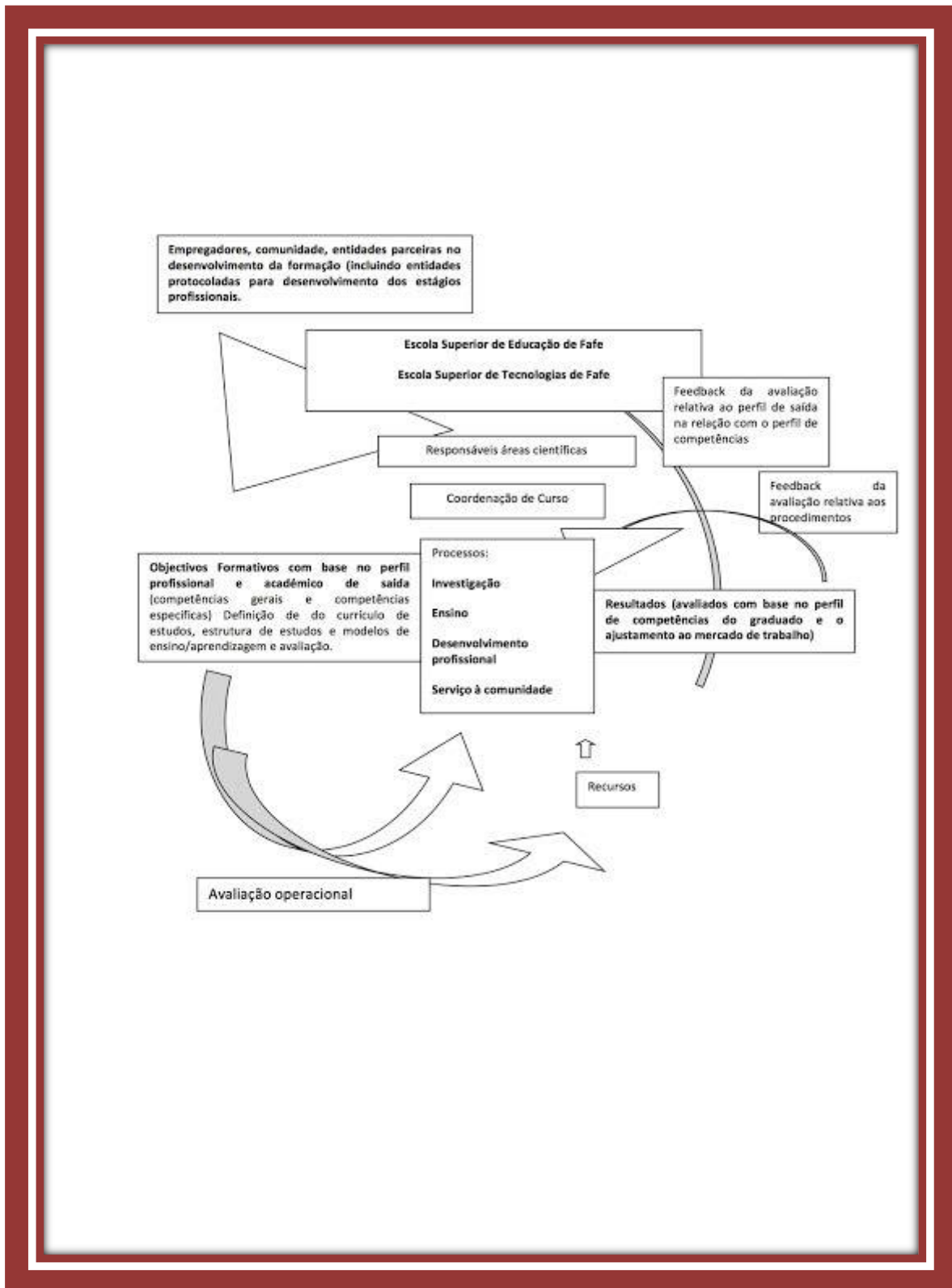


Tabela 4.8. Requisitos necessários ao funcionamento do ciclo de estudos

1. O programa do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico tem um perfil bem definido, que é baseado nas exigências definidas para o grau académico, por um lado e pelas necessidades da sociedade, por outro lado, tendo o futuro do mercado de trabalho de diplomados em consideração. Evidenciar:
2. Os resultados de aprendizagem que refletem o perfil do programa estão claramente definidos e são reconhecíveis em termos nacionais e internacionais. Os resultados de aprendizagem são descritas em termos de competências a atingir pelos alunos (conhecimento, compreensão e habilidades). Evidenciar:
3. Para cada grau unidade do programa foram formulados um número de cerca de cinco resultados de aprendizagem que contribuem, solidariamente, para os resultados de aprendizagem a nível do programa. Os resultados de aprendizagem são descritas em termos de competências a atingir (conhecimento, compreensão e habilidades). Evidenciar:
4. O currículo está estruturado de tal forma que a coerência é assegurada no âmbito do programa total, nas várias fases do programa e nos diversos componentes do programa. Existe progressão no que diz respeito às competências genéricas e específicas que devem ser alcançados em termos de conhecimento, compreensão e habilidades. Evidenciar:
5. O programa está estruturado de tal forma, que uma divisão bem equilibrada da carga horária total, é realizada para o programa como um todo e dentro do ano letivo em separado e para cada um dos semestres. A carga de trabalho calculada para cada componente do programa, corresponde ao tempo que um típico estudante necessita para atingir a aprendizagem necessária. Evidenciar:
6. O programa está configurado de tal forma que é possível para um estudante típico completar o programa dentro do prazo determinado através de uma adequada incorporação de diversos métodos de ensino, aprendizagem e de avaliação. O programa favorece a transição dos alunos entre os componentes do programa, mesmo que com insucesso circunstancial em algumas dimensões e sobre supervisão suficiente/tutoria do docente. Evidenciar:

7. *Os métodos de ensino/aprendizagem e avaliação são variados e particularmente adequados para alcançar os resultados de aprendizagem formulados e desenvolver as competências definidas. Evidenciar:*
8. *O programa tem em consideração o nível da entrada dos estudantes, no que diz respeito à conexão com programas de 1.º ciclo que dão entrada para o 2.º ciclo. Evidenciar:*
9. *Há uma cooperação estrutural com instituições parceiras estrangeiras. Evidenciar:*
10. *Há uma cooperação estrutural com as instituições parceiras ao nível da promoção da formação dos alunos no contexto profissional. Evidenciar:*
11. *O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico visa atingir os seguintes objetivos de eficiência formativa: a conclusão do 2.º ciclo por 100% de estudantes, em 3 semestres, após o início do programa. Evidenciar:*
12. *O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico corresponde a uma necessidade da sociedade esperando-se de que a transição para o mercado de trabalho, em sentido amplo, seja de nível bom. Evidenciar:*
13. *Existem suficientes meios quantitativos e qualitativos de pessoal em termos de ensino e de apoio administrativo e técnico bem como condições técnicas e de instalações que permitam respeitar as especificações técnicas e de instalações constantes do programa de estudos. Evidenciar:*
14. *O curso dispõe de um sistema adequado de apoio ao estudante, aconselhamento e tutoria.*

Cheklis para avaliação das unidades curriculares (Docente, Descritor e Planificação) pela Comissão de Responsáveis de Área Científica.

Adaptada da TUNING List of Key Questions for Programme Design and Programme Delivery, Maintenance and Evaluation in the Framework of the Bologna Reform, concebida como um

instrumento fundamental para a conceção do programa, distribuição, manutenção, vigilância e melhoria ao nível nacional e internacional. Informação

Tabela 4.9. Requisitos da melhoria da qualidade

<p>Formação académica do Docente (ou equipa docente);</p> <p><i>Experiência profissional do docente na área de especialidade da unidade curricular;</i></p> <p><i>Desenvolvimento profissional nos últimos cinco anos;</i></p> <p><i>Investigação publicada na área de especialidade da unidade curricular (a partir da mais atual);</i></p> <p><i>Tempo atribuído ao docente para a unidade curricular em análise.</i></p> <p><i>Existe uma consciência do contexto educacional em que o programa é oferecido?</i></p> <p><i>O programa da unidade curricular tem em consideração o nível de entrada de estudantes?</i></p> <p><i>O programa respeita o nível científico exigido pelo grau a atribuir?</i></p> <p><i>O programa é abrangente e claro?</i></p> <p><i>Os conteúdos refletem o acordo científico na área?</i></p> <p><i>A organização das matérias permite abordagens inovadoras e transversais no âmbito da formação?</i></p> <p><i>É clara a correlação entre a carga de trabalho e atribuição de crédito por atividade educacional?</i></p> <p><i>O suporte bibliográfico é adequado aos temas a abordar?</i></p> <p><i>O suporte bibliográfico reflete preocupações de atualidade?</i></p> <p><i>As indicações bibliográficas estão acessíveis aos alunos?</i></p> <p><i>As competências indicadas respeitam o estabelecido na matriz de competências da formação?</i></p> <p><i>As competências específicas e gerais a serem obtidos pelo estudante estão claramente identificadas e formulados?</i></p> <p><i>O nível das competências a serem obtidos é apropriado para este programa de graduação específica e ao posicionamento da unidade curricular no plano de estudos?</i></p> <p><i>As competências a ser adquirida estão expressas de forma a possam ser medidas?</i></p> <p><i>As competências obtidas podem ser avaliadas de forma adequada?</i></p> <p><i>As metodologias de avaliação das competências estão claramente definidas e são adequadas para os resultados da aprendizagem?</i></p> <p><i>As abordagens escolhidas para ensino/aprendizagem estão claramente definidas?</i></p> <p><i>As abordagens escolhidas para o ensino aprendizagem são suficientemente variadas e inovadoras/criativas?</i></p> <p><i>Os recursos humanos (tempo do docente ou equipa docente, docentes convidados,etc.) necessários ao desenvolvimento do programa estão garantidos?</i></p> <p><i>A necessidade de desenvolvimento pessoal previsto em termos de (novos) métodos de aprendizagem, ensino e avaliação (se aplicável) está garantido?</i></p> <p><i>Os meios estruturais, financeiros e técnicos (salas de aula, equipamentos, etc.) necessários ao</i></p>
--

desenvolvimento do programa estão garantidos?

No caso da aprendizagem no local de trabalho/estágios, os orientadores de estágio estão claramente identificados e acrescentam qualidade à formação dos alunos?

São suficientes e adequados os locais de estágio indicados?

O programa prevê um adequado sistema de apoio ao estudante, aconselhamento e tutoria?

Os tempos de atendimento à unidade curricular estão consignados no programa?

Competências na área de Formação do Mestrado

As competências listadas abaixo foram consideradas as mais importantes para o desenvolvimento profissional dos graduados universitários na área da formação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, por académicos, alunos e empregadores do Espaço Europeu do Ensino Superior no âmbito do projeto Tuning, e assumidas como essências no projeto formativo do ciclo de estudos Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo gostaríamos de conhecer a sua perceção relativa à importância destas competências e ao grau em que são evidenciadas pelos alunos.

As suas respostas são vitais para a avaliação da qualidade do curso ao nível da aprendizagem dos alunos.

Tabela 4.10. Avaliação da qualidade das aprendizagens e competências da formação

1 - Assumir atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico.

2 - Assumir atitudes e competências de relacionamento interpessoal com as crianças/alunos e os diferentes atores educativos baseadas nos princípios da ética profissional.

3 - Avaliar criticamente os diversos contextos educativos em que desempenham funções profissionais.

4 - Assumir uma relação pedagógica de qualidade, manifestada em critérios de rigor científico e metodológico nas diferentes áreas.

5 - Utilizar estratégias de pesquisa que permitam elaborar projetos de intervenção para a resolução de problemas e a mudança das práticas e dos contextos.

6 - Investigar e refletir com vista à construção de projetos interdisciplinares de intervenção pedagógica, mobilizando os saberes pertinentes para uma ação informada, competente e

inovadora.

7 - Revelar curiosidade intelectual, abertura à diversidade e perspetivar a sua formação num crescimento sustentado ao longo da vida “life long learning”.

8 - Refletir sobre as suas práticas com vista à avaliação do seu desempenho profissional.

9 - Desenvolver as competências previstas nas orientações curriculares do Pré-escolar através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.

10 - Desenvolver as competências previstas no currículo do 1.º ciclo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.

11 - Desenvolver as competências previstas no currículo do 1.º ciclo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

12 - Promover a aprendizagem de âmbito curricular, integrando as áreas do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, através de práticas inter e transdisciplinares, conducentes ao desenvolvimento de competências socialmente relevantes.

13 - Desenvolver projetos de articulação entre o Pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como projetos de continuidade com os ciclos que os sucedem.

14 - Utilizar estratégias que visem a promoção da capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como aprofundar a compreensão de conexões entre eles, nas diferentes áreas curriculares.

15 - Mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das áreas que o integram.

16 - Dominar conceitos, técnicas e processos adequados às exigências da docência nas áreas curriculares do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Lista de questões essenciais para avaliação do ciclo de estudos

(Avaliação pelo gabinete de Avaliação Permanente)

Evolução dos métodos de ensino aprendizagem e formas de avaliação/Tempo de Trabalho e ECTS

Qual a abordagem utilizada para a integração das competências transversais?

Como caracteriza as formas de avaliação? Avaliação contínua ou a avaliação distribuída?

Como avalia os métodos de ensino aprendizagem no curso?

Como avalia a relação entre os créditos e carga de trabalho nas disciplinas do curso?

Existe a monitorização e ajustamento dos créditos atribuídos?

Como avalia os mecanismos de coordenação do curso?

Como caracteriza a relação entre os objetivos, ensino/aprendizagem e avaliação na maioria das UC's do curso?

Como avalia a dimensão tutorial personalizada, relativa ao âmbito pessoal no curso? (o

professor tutor fornece apoio especial/aconselhamento em casos de dificuldades particulares?

Como avalia a dimensão tutorial personalizada relativa exclusivamente ao âmbito do futuro profissional no curso? (o professor ajuda na configuração do itinerário curricular e sobre as possíveis saídas profissionais)

Como avalia a dimensão tutorial em período de práticas pedagógicas?

Como avalia a dimensão tutorial à distância?

Os alunos do curso utilizam a possibilidade de uma construção pessoal do seu curriculum de estudos, nomeadamente pela inscrição em unidades curriculares de outras formações? Em que circunstância (e com que objetivos) considera que o fazem?

Considera a formação pedagógica dos docentes do curso adequada?

Existem mecanismo de controlo de assiduidade no curso?

Os horários do curso são adequados em função das características dos discentes?

Evolução e diversificação da população discente

Existe a possibilidade de caracterizar o perfil dos alunos maiores de 23 anos? Relativamente ao nível de escolaridade? Ocupação profissional? Expetativas profissionais e formativas?

Conhece os programas internacionais de mobilidade discente?

Ligação ao mercado de trabalho, Conhece o Gabinete de Saídas Profissionais?

Conhece o regulamento de estágio do curso? Qual o programa de Estágios?

Visão prospetiva

De acordo com a sua experiência profissional e conhecimento dos alunos e da formação gostaria que indicasse o grau de importância da implementação ou desenvolvimento das seguintes iniciativas.

Criação de projetos que integrem os conhecimentos de diversas unidades curriculares

Integração e aplicação prática de diferentes disciplinas e técnicas

Envolvimento dos empregadores na definição das competências de saída dos alunos

Promover a autonomia de estudo e realização do estudante

Repensar o papel do docente e das instituições de ensino

Preparação e treino de docentes para ultrapassar modelos antigos

Identificação dos “stakeholders” e resposta às suas expectativas

Orientar as inovações a partir de um quadro comum de referência

Aumento do número de protocolos com universidades parceiras

Maior componente experimental nas UC’S

Maior participação de estudantes em investigação

Mais metodologias ativas

Aumentar o número de ações de formação sobre temáticas específicas (Investigação, redação, Inglês, estatística, apresentação em público, por exemplo)

Percepções do Ensino pelos Alunos

A avaliação do ensino pelos alunos é um dos instrumentos de recolha de informação tendo em vista a *melhoria da qualidade do ensino*.

Tabela 4.11. Qualidade do ensino

<i>1. Relevância da aprendizagem</i>
<i>Achou as aulas intelectualmente estimulantes;</i>
<i>Aprendeu algo que considera útil;</i>
<i>A frequência das aulas aumentou o seu interesse pela matéria;</i>
<i>Compreendeu e assimilou os conteúdos das aulas.</i>
<i>2. Empenhamento do professor</i>
<i>O docente mostrou-se empenhado na leção das aulas;</i>
<i>O docente imprimiu dinamismo às aulas;</i>
<i>O docente expôs a matéria de forma atractiva;</i>
<i>O modo como o docente organizou as aulas cativou o seu interesse.</i>
<i>3. Organização/clareza</i>
<i>O docente explicou as matérias com clareza Os materiais de apoio estavam bem organizados e foram disponibilizados atempadamente Os conteúdos do programa corresponderam aos efetivamente lecionados, de tal modo que os alunos conheciam o rumo das aulas O ritmo das aulas facilitou o registo de apontamentos</i>
<i>4. Interação da turma</i>
<i>Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias</i>
<i>Os alunos foram estimulados a partilhar as suas ideias e conhecimentos</i>
<i>Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas</i>
<i>Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar o docente</i>
<i>5. Relação docente/aluno</i>
<i>O docente mostrou-se cordial na relação com os alunos;</i>
<i>O docente mostrou preocupação/interesse pelos alunos;</i>
<i>O docente fez com que os alunos se sentissem à-vontade para lhe pedirem ajuda/conselhos dentro e fora das aulas;</i>
<i>O docente mostrou-se disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.</i>
<i>6. Profundidade na abordagem dos assuntos</i>
<i>O docente comparou as implicações das diversas teorias/modelos existentes;</i>

O docente apresentou o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas;

O docente apresentou outros pontos de vista além do seu, sempre que foi pertinente;

O docente abordou desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas.

7. Avaliação/classificações

O feedback/informação sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil;

Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados;

Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos...) são equilibradamente ponderados na avaliação final.

8. Trabalhos/leituras

Os trabalhos e/ou leituras obrigatórios foram úteis;

Os trabalhos e/ou leituras complementares, aconselhados pelo docente, contribuíram para aumentar a compreensão e o interesse pela disciplina.

Globalmente, como é que classifica esta disciplina em comparação com as outras disciplinas do curso?

Globalmente, como é que classifica este docente em comparação com os outros docentes do curso?

O docente cumpre o horário das aulas e de outras atividades programadas.

Matriz de Avaliação

A Matriz de Avaliação de Ensino abaixo foi adaptada da matriz que tem sido usada com sucesso para avaliar a qualidade e os resultados do ensino na Universidade de Helsínquia (<http://www.helsinki.fi/university/>, considerada a 5.^a melhor Universidade Europeia em 2009 pelo Ranking Web Of World Universities (http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=europe) a matriz original pode ser encontrada em http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisu_44_2007.pdf sendo considerada como um exemplo de boas práticas avaliativas.

A opção pela utilização desta matriz resulta da sua ligação ao modelo Tuning e ao Processo de Bolonha. A matriz distingue quatro níveis de qualidade do resultado do processo de avaliação: apenas satisfatória, a necessitar de desenvolvimento, bom e excelente. As definições de qualidade foram baseadas no documento original (visando o estabelecimento de sólidos padrões de qualidade internacional) e no plano Educativo e Cultural das Instituições e nos seus programas de desenvolvimento, com destaque para a aposta estratégica na formação pedagógica de docentes para a leção no Ensino

Superior. A matriz de avaliação foi adaptada principalmente a partir do ponto de vista da Curso mas pode ser facilmente convertida para passar a adotar o ponto de vista da unidade orgânica ou do próprio instituto.

A matriz deve ser aplicada com flexibilidade, levando em conta as diferenças entre Cursos e unidades orgânicas. A avaliação é baseada em oito facetas ou áreas, incluindo feedback e follow-up e estudos de pós-graduação.

Ensino e Investigação em pedagogia

Tabela 4.12. Qualidade do ensino e da investigação do ciclo de estudos

1.1. Ensino, aprendizagem e investigação

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

A tradição de ensino é centrada no professor e no manual (ou sebenta). Muitos professores sentem que não é possível aplicar um método académico e usar os resultados mais recentes provenientes da investigação na área como materiais de ensino de nível básico.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results)

Há grupos de pesquisa e / ou professores individuais no Curso que combinam o ensino com o seu trabalho de investigação.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Desde o início do curso, os alunos são familiarizados com o trabalho de investigação produzido no Curso. Os programas das unidades curriculares reflectem a investigação produzida pelos professores do curso. Os professores são incentivados a integrar na prática pedagógicas as próprias investigações e os projectos do Área Científica e do Curso.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

As práticas de ensino são claramente compreendidas pela comunidade académica. Os alunos são vistos como membros da comunidade académica e, juntamente com os professores e investigadores, contribuem na organização do currículo. Os professores vêem como sua a tarefa de familiarizar os alunos com as mais recentes investigações no seu próprio campo e com novas metodologias. Estudo, ensino e investigação estão integrados em todos os momentos do curso.

1.2. A investigação pedagógica como suporte para o ensino

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

A investigação em pedagogia no ensino superior não é reconhecida no Curso, nem há qualquer

interesse em aplicar os seus resultados aos métodos de ensino

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results)

Os professores, individualmente, estão familiarizados com os conhecimentos da pedagogia no ensino superior, e as últimas inovações no uso da tecnologia da informação no ensino. O Curso permite que os conhecimentos sobre pedagogia sejam utilizados no Curso apesar de não o apoiar ativamente.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Os professores são incentivados a relacionar-se com a investigação sobre a prática pedagógica no ensino superior e a aplicar os resultados da investigação no seu próprio ensino. O Curso valoriza o ensino experimental.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

A investigação pedagógica é usada como base metodológica no ensino. As práticas são avaliadas e as mais úteis são aprovadas e divulgadas. Muitos dos professores do Curso procuram activamente rever a sua prática de ensino de acordo com a investigação nacional e internacional.

Objetivos Educacionais

Tabela 4.13. Competencias e objetivos do ciclo de estudos

2.1. *Objetivos de Ensino e Competências essenciais*

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Os objetivos educacionais do curso não são divulgados junto da comunidade educativa. Os objetivos do curso têm pouca relevância para os planos de ensino dos diversos professores. Os professores e os alunos estão incertos sobre como e quando, as metas poderão ser implementadas. O que constitui o núcleo do ensino não foi especificado. Os alunos não conhecem o núcleo de competências fundamentais para a sua formação.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results)

Os objetivos educacionais do Curso são discutidos apenas quando a estrutura do Curso ou todo o currículo passam por alterações fundamentais. Em seguida, os objetivos e papéis dos diferentes sectores são definidos em conjunto. O material didático é atualizado. Os responsáveis pelo Curso fazem análises ao Curso, mas não são tomadas medidas para implementar melhorias na forma.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Os objetivos formativos do curso e o programa de desenvolvimento de competências são discutidos e acompanhados regularmente pelo Curso. As exigências do mercado de trabalho têm sido tidas em conta aquando de um acordo sobre objetivos de aprendizagem. O Curso fez uma análise do material didático necessário para o correto desenvolvimento do currículo de estudos, e o programa é reformado em conformidade. Existe uma distinção clara entre o currículo básico, obrigatório para todos, e a formação opcional. Há também espaço no programa do Curso para formações.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O conteúdo do curso e os objetivos de aprendizagem foram estabelecidos de modo a formar um conjunto equilibrado, tanto ao nível das exigências académicas como da vida profissional. Os resultados das investigações internacionais são utilizados como material de referência no momento de decidir sobre os requisitos de graduação. Tanto os professores como os alunos, sabem quais são as competências e conhecimentos essenciais na graduação. O currículo é reavaliado a intervalos regulares de acordo com o feedback do mercado de trabalho e as melhores práticas internacionais

Tabela 4.14. Ensino centrado nos estudantes:

2.1. Ensino centrado no alunos

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

O ensino não tem em conta as habilidades e necessidades dos alunos. Os alunos não têm qualquer influência perceptível sobre os métodos de estudo, trabalho ou de ensino. O programa oferece poucos elementos opcionais ou alternativas. Não são oferecidas aos estudantes formas flexíveis de trabalho através da Internet.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Muitos professores usam métodos que exigem a participação ativa dos alunos. São dadas aos alunos formas opcionais de cumprir requisitos do estudo. Alguns professores dão feedback pessoal de apoio ao processo de aprendizagem .

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso aprovou métodos de ensino versáteis e os professores são treinados para os utilizar. O feedback dos alunos é recolhido em todas as unidades curriculares e os alunos recebem informação personalizada sobre a sua aprendizagem. Os planos de estudo são monitorizados. O Curso oferece aos alunos apoio formativo, facultativo, baseado na Internet.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O desenvolvimento, os resultados dos alunos e a qualidade da sua aprendizagem é a medida de sucesso no ensino utilizada no Curso. Diferentes resultados e diferentes tipos de aprendizagem são tidos em conta. Em conformidade com o princípio do ensino centrado no estudante, o objetivo de ensino mais importante é que os alunos aprendam através da verdadeira compreensão e adquiram experiência de alta qualidade. O ensino e métodos de estudo, sistema de classificação e mecanismos de feedback estão em harmonia com este princípio. Os estudantes são ouvidos na definição dos objetivos e conteúdos das unidades curriculares.

Organização do ensino

Tabela 4.15. Organização do ensino:

3.1. Estratégia de Ensino

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

O Curso não está familiarizado com as diversas estratégias de ensino utilizadas pelos professores, nem tem uma perspetiva sobre elas. Não é claro quem é responsável pelas orientações para o ensino, a tomada de decisões e a divisão de tarefas.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

As estratégias de ensino são conhecidas e têm sido discutidas, mas o Curso não tem levado em conta as opiniões da comunidade educativa.

Não foi tomada nenhuma decisão sobre as orientações para o ensino e não foram feitas alteração de nenhum tipo.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso tem a sua própria estratégia de ensino que está em harmonia com as estratégias de ensino preconizada pela Escola. Os responsáveis pelo Curso têm posições activas na definição e realização das estratégias de ensino.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

Os responsáveis pelo Curso estão empenhados na realização das estratégias de Ensino e em monitorizar os seus efeitos. A divisão de tarefas entre o pessoal docente e a canalização dos recursos é feita de acordo com

as orientações estratégicas. As estratégias são planeadas e executadas em cooperação com toda a comunidade docente e discente.

O controlo de qualidade do ensino

Tabela 4.16. *O controlo de qualidade do ensino:*

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

A qualidade do ensino é deixado à integridade do professor, não há controlo de qualidade. Não há informações exatas sobre os progressos dos alunos ou qualidade da sua aprendizagem.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

A qualidade do ensino e o progresso dos alunos têm sido discutidos, e cada professor desenvolveu métodos de ensino de acordo com esse feedback. Os resultados de aprendizagem e os progressos dos alunos têm sido ocasionalmente avaliados.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso adotou um sistema de feedback que leva em conta o ensino e a aprendizagem. Os resultados das avaliações ao ensino/aprendizagem são vistos como um todo e afetam o planeamento e execução do ensino. O progresso dos estudos e a realização dos objetivos de aprendizagem são sistematicamente monitorizados.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O curso adotou um sistema de controlo de qualidade, que abrange não só o ensino e os objetivos de aprendizagem, mas também o apoio pedagógico para professores e alunos. Os critérios para um bom ensino foram definidos. O sistema de controlo de qualidade do Curso está relacionado com o da Escola. O Feedback é eficaz nos processos do Curso e os novos professores são familiarizados com o sistema de controlo de qualidade.

Tabela 4.17. Planificação do ciclo de estudos:

3.3. Planeamento educacional

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Nem o Curso, nem os professores têm uma visão completa do programa educacional. Os professores não sabem o que estão a ensinar os seus colegas. A eficácia do programa de ensino não é monitorizada.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Há professores individuais que tentam assegurar a compatibilidade do seu próprio ensino com o de outros professores, e que estão cientes das exigências do aparato estratégico no ensino. Não foram desenvolvidas práticas que apoiem um planeamento eficiente e abrangente do ensino.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

São desenvolvidas de forma sistemática análises da distribuição de carga de trabalho e compatibilidade entre as unidades curriculares.

O Curso espera que os professores desenvolvam continuamente o conteúdo das suas unidades curriculares, eliminando aprendizagens redundantes, à luz de outras unidades curriculares, e certifica-se que o ensino constitui um conjunto harmonioso.

O plano de ensino leva em conta as possibilidades oferecidas pelos sistemas virtuais de apoio ao estudante.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O Curso tem um plano de ensino claro, que é amplamente aplicado. O Curso assegura a supervisão desse plano de forma construtiva.

O conjunto do Curso, incluindo os estudantes, toma parte na planificação do curso. Os objetivos para o curso são fundamentados em standards internacionais na área.

Os níveis de sucesso são monitorizados através dos resultados dos alunos e do progresso do curso.

Tabela 4.18. Mérito pedagógico no provimento de lugares de ensino:

3.4. Mérito pedagógico no provimento de lugares de ensino

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

O mérito pedagógico, como a formação pedagógica e o uso multilateral de tecnologia da informação no ensino, não são tidos em conta na escolha para lugares de ensino. Estes méritos são vistos com desconfiança ou menosprezo.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Os professores têm portfolios académicos que são usados na seleção de professores para as unidades curriculares. Não está claro, porém, como os méritos pedagógicos são medidos e o peso que possuem nas decisões dos responsáveis pelas formações.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso elaborou um conjunto coerente de princípios segundo os quais são considerados e medidos os méritos pedagógicos.

Os professores são incentivados a elaborar portfolios e a aquisição de mérito pedagógico é uma vantagem profissional.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

Os responsáveis pelo Curso estão empenhados em promover de forma consistente, e substantiva, o valor dos méritos de ensino e o ensino de alta qualidade. Essa é uma prática geralmente aceite e com resultados ao longo do tempo.

Os responsáveis pelo Curso certificam-se que estes princípios prevalecem na seleção dos docentes para as unidades curriculares.

Tabela 4.19. Ensino e projetos de desenvolvimento:

3.5. Ensino e projetos de desenvolvimento

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Não há desenvolvimento de projectos educativos em curso. A participação em projectos de desenvolvimento não faz parte das exigências de trabalho para os professores.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Professores individuais são arbitrariamente envolvidos em projectos de desenvolvimento fora do Curso, ou têm os seus próprios, projectos privados. Os professores não são encorajados a experimentar mas são livres de desenvolver e inovar no seu próprio ensino.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso tem participado em vários programas de desenvolvimento e faz uso de seus resultados. As iniciativas e ideias dos professores são tidas em conta no plano de ensino e na distribuição de tarefas docentes. Os estudantes participam em projectos de desenvolvimento e investigação.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O Curso está na vanguarda de muitas inovações. Os projetos de desenvolvimento são uma parte integrante das tarefas docentes, e os seus resultados são usados como uma base para o planeamento. Todos os professores e os alunos podem participar e obter informações sobre os projetos em curso.

O Curso acompanha e aprende a partir de experiências feitas em outros Cursos ou universidades. O Curso colabora ativamente com o desenvolvimento de ensino no seu campo.

Tabela 4.20. Programa de internacionalização:

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

A internacionalização não é vista como um fator significativo na qualidade do ensino. Existem poucos ou nenhuns académicos estrangeiros / professores ou estudantes de intercâmbio. O Curso não incentiva os seus alunos a estudar no exterior.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Professores individuais participam em programas de intercâmbio utilizam os seus contactos no seu ensino e para incentivar a mobilidade dos estudantes entre universidades. Os estudos no exterior do país podem ser

parcialmente integrados no programa do Curso.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Professores estrangeiros e de redes de cooperação são utilizados no ensino. Os alunos são incentivados a estudar no estrangeiro. Existem vários professores estrangeiros e estudantes no Curso.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

A internacionalização no ensino é internacionalmente promovida.

Os professores são incentivados a ensinar a nível internacional e são lhes dadas oportunidades para o fazer.

O Curso tem um papel activo nas redes de ensino e outras formas de cooperação internacional. Docentes e estudantes estrangeiros são bem integrados no Curso.

Ensino

Tabela 4.21. Modelos de ensino do ciclo de estudos:

1. Métodos de Ensino

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Os métodos de ensino não são avaliados. O ensino é baseado em metodologias tradicionais.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Alguns professores aprendem e testam novos métodos de ensino. Alguns professores procuram conhecer diferentes opções metodológicas para o ensino.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso apoia o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores. O assunto é discutido abertamente no Curso e a ligação entre os objectivos de ensino e de avaliação do ensino é entendido. Os professores são incentivados a experimentar e a adquirir formação pedagógica. Os professores podem escolher os métodos de ensino de acordo com os conteúdos e objectivos da sua unidade curricular

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

Os métodos de Ensino relacionam-se positivamente com os objectivos de aprendizagem. O Curso entende a importância da elaboração de um aparato pedagógico relevante para as diferentes situações de ensino. Há

uma grande diversidade de opções metodológicas disponíveis no Curso. Os professores são incentivados sistematicamente, através de materiais e formação, a adquirir familiaridade com diferentes métodos de ensino e a conhecer os seus princípios fundamentais. O Curso segue as mais recentes investigações sobre a pedagogia no ensino superior.

Supervisão de aprendizagem e feedback individual ao aluno

Tabela 4.22. Supervisão no ciclo de estudos

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Os alunos não recebem feedback individual sobre a sua aprendizagem e progresso académicos. Não há professores tutores. A maior parte do ensino é de massa na forma de aulas ou exames, e não é necessário consultar o professor para receber os resultados.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Alguns professores organizam o seu ensino de uma forma que lhes permite dar feedback individual aos alunos. Alguns professores atuam como tutores, mas isso não é levado em consideração na divisão de tarefa ou no salário.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

O Curso desenvolve ativamente mecanismos de supervisão e tem em funcionamento um sistema de professor orientador. São oferecidas aos alunos ferramentas para tornar os seus planos de estudo desenvolvimento dos seus estudos é monitorizado. Formas de trabalho colaborativo são incentivadas. O Curso possibilita supervisão de estudos através da Internet.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

A supervisão dos progressos dos alunos e o sistema de professor-tutor faz parte da estratégia de ensino do Curso. O Feedback individual aos alunos é considerado valioso para apoiar a aprendizagem de longo prazo. Os alunos fazem um plano de estudo pessoal, segundo a qual o seu horário de estudo é acordado com os tutores. Os professores fornecem aos alunos orientação e apoio nas suas escolhas. A supervisão e orientação pedagógica são vistas como parte legítima das tarefas de ensino.

Tabela 4.23. Orientação do estudo e aconselhamento ao aluno

<i>4.3. Orientação do estudo e aconselhamento ao aluno</i>	
<i>Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)</i>	
<i>A orientação do estudo está restrita ao horário de atendimento dos professores.</i>	
<i>Não há divisão de tarefas ou responsabilidades entre os professores nas tarefas de orientação do estudo dos alunos.</i>	
<i>B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).</i>	
<i>O Curso organiza a divisão de tarefas e a atribuição de responsáveis para orientação de estudo. As tarefas de orientação de estudo são claramente atribuídas a professores com características específicas.</i>	
<i>C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)</i>	
<i>A orientação de estudo é vista como uma tarefa importante e como parte do sistema de apoio ao progresso académico dos alunos. A supervisão dos estudos dos alunos é altamente valorizada e é contada em horas de trabalho.</i>	
<i>D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)</i>	
<i>Há momentos de orientação de estudos suficientes em todos os níveis do currículo. A divisão de tarefas entre os envolvidos na orientação e na supervisão dos estudos é clara e os professores estão bem informados sobre o trabalho de todos os envolvidos. A cooperação é eficiente. Há uma estratégia clara de orientação de estudo e é seguida de forma sistemática e atualizada anualmente. O Curso tem uma comunicação digital de qualidade e tem mantido por esta via um serviço de orientação do estudo de qualidade.</i>	

Tabela 4.24. Tecnologia da informação no ensino:

<i>Uso da tecnologia da informação no ensino</i>	
<i>A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)</i>	
<i>O Curso não investe no uso da tecnologia da informação, mas permite aos professores que o façam.</i>	
<i>B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).</i>	
<i>Os professores estão entusiasmados com a aplicação de novas tecnologias para o desenvolvimento do ambiente de aprendizagem. O Curso tem uma estratégia para a utilização da tecnologia da informação no ensino</i>	
<i>C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)</i>	
<i>O Curso tem investido muito em tecnologia de ensino (recursos materiais e recursos não-materiais). O Curso</i>	

<p><i>tem uma estratégia para a utilização da tecnologia da informação no ensino e a sua execução e monitorização está bem organizada. As páginas Web do Curso incluem dimensões de desenvolvimento do ensino.</i></p>
<p><i>D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)</i></p>
<p><i>Há uma visão clara, prática e estratégica sobre o uso e a importância da tecnologia da informação no ensino, e os seus resultados são monitorizado. O ensino tecnológico é visto como uma ajuda pedagógica significativa e aplicado de forma relevante. O Curso está envolvido em investigação, nacional e internacionalmente aclamada, no campo do ensino através de meios tecnológicos</i></p>

Tabela 4.25. *Material de estudo:*

<p><i>Material de estudo</i></p>
<p><i>Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)</i></p>
<p><i>O material de estudo disponibilizado é frequentemente organizado no momento: apontamentos, transparências, diapositivos etc. denotando falta de coesão e de uma base pedagógica.</i></p>
<p><i>B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).</i></p>
<p><i>Alguns professores têm tentado desenvolver material didático, como cadernos de apontamentos, livros e cursos baseados na Web, mas o Curso não tem interesse nos seus esforços.</i></p>
<p><i>C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)</i></p>
<p><i>O Curso coordena e apoia a preparação, disponibilidade e distribuição de material didático diverso. O Curso investe na qualidade pedagógica do material de estudo e suporta a utilização de tecnologia de ensino. Os professores são incentivados a aprender novas formas de criar material didático.</i></p>
<p><i>D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)</i></p>
<p><i>O Curso, incluindo alunos, está envolvido no desenvolvimento de material didático. O princípio da cooperação está presente no planeamento de material didático.</i></p> <p><i>Todo o material é público e acessível a todos os professores.</i></p>

Contactos com o mercado de trabalho

Tabela 4.26. Empregabilidade

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)
<p><i>As experiências de trabalho não podem ser integradas no programa de estudo. Os contactos profissionais dos professores e dos investigadores ao nível dos mercados de trabalho não são utilizados no planeamento dos conteúdos nem das metodologias de ensino.</i></p>
B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).
<p><i>Os estudantes podem ganhar experiência de trabalho mas na estrutura dos cursos estas atividades são frequentemente categorizadas como extracurriculares.</i></p> <p><i>O aluno é o único responsável por encontrar trabalho.</i></p> <p><i>Alguns professores disponibilizam a alunos contactos com o mercado de trabalho.</i></p>
C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)
<p><i>A experiência de trabalho é parte do grau e o Curso organiza as oportunidades de trabalho. Na maioria dos casos, o estagiário é pago, mas nem sempre. Através da experiência de trabalho os alunos adquirem informação sobre as competências necessárias na vida ativa.</i></p> <p><i>O Curso oferece informações sobre as competências exigidas pelo mercado de trabalho.</i></p>
D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)
<p><i>A experiência de trabalho é uma parte essencial do plano de estudos. O Curso está atualizado em relação às exigências da vida profissional. Experiências de trabalho são parte integrante do programa de estudos a fim de aumentar a empregabilidade dos diplomados. A experiência e as competências adquiridas durante a experiência de trabalho são acompanhadas por meio de relatos dos estudantes e contactos com os empregadores.</i></p>

Tabela 4.27. Programas de qualidade das aprendizagens:

Resultados da aprendizagem	
<i>Competências essenciais do programa de estudos</i>	
A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)	<i>Não está claro se os alunos atingem o grau de competências essenciais exigidos de um especialista na área.</i>
B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).	<i>Alguns professores individuais seguem os resultados dos alunos e procuram avaliar o seu domínio das competências essenciais do programa de estudos</i>
C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)	<i>O Curso fez uma análise do plano de estudos definindo claramente as competências fundamentais e o grau de domínio que os alunos devem ter dessas competências. Os resultados dos alunos nessas competências são monitorizados.</i>
D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)	<i>Tanto os professores como os alunos conhecem as competências essenciais previstas no plano de estudos e participam na avaliação do nível de domínio dos alunos destas competências. A realização dos objetivos de aprendizagem é avaliada de forma sistemática.</i>
Aquisição de boas estratégias de aprendizagem	
Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)	<i>A aquisição de boas estratégias de aprendizagem não é vista como parte do processo de ensino e não é vista como fazendo parte das obrigações do Curso</i>
B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).	<i>Alguns professores estão familiarizados com as diferentes técnicas de aprendizagem e estudo. Alguns professores, ao nível das suas unidades curriculares, tentam apoiar diferentes tipos de alunos, por exemplo, oferecendo uma variedade de maneiras de realizarem as aprendizagens na unidade curricular</i>
C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)	<i>O Curso tem investido no desenvolvimento de competências de estudo. Estudantes com dificuldades de aprendizagem ou que encontram dificuldades para concluir seus estudos recebem apoio de serviços oferecidos pelo Curso.</i>

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O Curso tem em conta a desenvolvimento de boas estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são vistas como uma competência importante para os graduados na sua futura vida profissional. O princípio da aprendizagem ao longo da vida é apresentado aos estudantes como uma parte integrante do trabalho do especialista na área.

O sistema de avaliação da aprendizagem

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

A avaliação da aprendizagem é realizada de forma tradicional. A avaliação é vista principalmente como uma forma de controlo.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Alguns professores estão interessados em desenvolver o sistema de avaliação como mecanismo de recolha de feedback para corresponder melhor às necessidades formativas dos alunos

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Curso tem um sistema de avaliação diversificado e flexível. As avaliações são desenvolvidas a partir de um ponto de partida pedagógica ao nível do Curso. Entende-se que os métodos de avaliação de aprendizagem detêm uma poderosa influência na aprendizagem dos alunos.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O Curso tem um diversificado e pedagogicamente bem fundamentado sistema de avaliação de aprendizagem. Os professores são treinados para planear e executar a avaliação. A avaliação pretende ajudar os alunos a aprofundar a sua compreensão do processo de aprendizagem. Os métodos de avaliação relacionam-se com as metas de aprendizagem e os métodos de ensino utilizados.

Tabelas 4.28. Critérios de classificação:

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Não existem estatísticas sobre as classificações obtidas pelos estudantes. Os professores não estão familiarizados com os critérios de classificação dos outros professores. Os estudantes não estão familiarizados com os critérios de classificação.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Os professores comparam entre si critérios de classificação.

Alguns professores disponibilizam aos alunos os seus critérios de classificação.

A escala de classificação de trabalhos e teses é arbitrária e inconsistente

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Há informações sistemáticas sobre os critérios e os sistemas de classificação e os professores têm em conta estas instruções. Os alunos recebem informação sobre os critérios e sistemas de classificação. Os professores são instruídos a usar a escala de avaliação completa e de forma consistente.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

Os critérios de classificação foram decididas em conjunto e sua aplicação é monitorizada. O Curso dispõe de informações sobre as metas internacionais de aprendizagem no campo. Os alunos têm claras, fiáveis e bem fundamentadas informações sobre o que se espera deles em cada fase dos estudos.

O feedback é usado para aumentar a profundidade das aprendizagens dos alunos.

Competências pedagógicas dos professores

Tabelas 4.29. As competencias docentes:

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Os professores não têm formação pedagógica e as competências pedagógicas não são levadas em conta no Curso. Os responsáveis pelo Curso não são informados das qualificações dos professores. Não há reuniões de pessoal dedicadas ao desenvolvimento profissional nesta área.

Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Alguns professores tomaram a iniciativa de adquirir formação pedagógica ou para a utilização da tecnologia da informação no ensino, mesmo que isso não seja incentivado no Curso. Recursos para o desenvolvimento de competências dos professores nesta área são conhecidos mas não utilizados

Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

A maioria dos professores adquiriram formação pedagógica e formação em TIC e o Curso incentiva os professores a desenvolver as suas competências nesta área. O feedback dos alunos mostra que estes valorizam o ensino de alto nível. Existe um responsável pelo desenvolvimento desta área que tem reuniões com os professores. O fluxo de informação tem melhorado e são frequentes reuniões para o desenvolvimento, por exemplo, no planeamento das atividades de ensino.

Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O objetivo consistente é que todos os professores, incluindo o pessoal não permanente, possuam formação

pedagógica e esteja capacitado para a utilização da tecnologia da informação no ensino.

Uma variedade de estratégias pedagógicas é tomada em consideração, em muitos aspetos no planeamento do Ensino.

Os novos professores estão familiarizados com a tarefa de ensinar de acordo com a filosofia do Curso. Os responsáveis pelo Curso e os professores discutem o desenvolvimento da carreira e as tarefas futuras.

Os professores estão mais motivados.

Feedback da vida profissional

Tabelas 4.30. *Feedback da vida profissional:*

A) Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)

Não é recolhido qualquer feedback proveniente do mundo do trabalho.

Não há conhecimento preciso sobre os graduados após o término dos seus estudos.

B) Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).

Foram realizados alguns inquéritos para aferir a satisfação dos diplomados em relação à formação recebida.

C) Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)

Fortuitamente foram recolhidas informações sobre a satisfação do empregador e dos empregados graduados pelo Curso. O Curso comunica com os grupos de interesse no mundo do trabalho.

D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)

O Feedback proveniente do Mundo do Trabalho é recolhido de forma sistemática através de diversos canais. Os contactos entre o Curso, os grupos de interesse e os alunos são frequentes e a relação é sólida. A informação recolhida é usada no planeamento do programa da formação.

Tabela 4.31. Cooperação com outras Escolas:

Qualidade e resultados apenas satisfatórios (Passable quality and results)
<i>Não há nenhuma formação nesta área no país e na Europa e não há interesse pela cooperação com outras Escolas.</i>
Qualidade e resultados em processos de melhoria bons resultados (Improving quality and results).
<i>Alguns alunos da Pós-graduação participaram em algumas atividades curriculares em outras escolas para estudos avançados. Não há informações exatas</i>
Boa qualidade e bons resultados (Good quality and results)
<i>Há escola (s) para estudos avançados neste campo e o Curso, os seus docentes e alunos, cooperam ativamente com essas escolas.</i>
D) Qualidade e resultados excelentes (Excellent quality and results)
<i>O Curso coopera com escolas de referência no campo e os resultados do esforço de cooperação são avaliados e nacional e internacionalmente aclamados.</i>

4.6.1. Metodologias específicas e Seminário da formação dos Educadores de Infância: A supervisão numa perspetiva de Bolonha

Numa perspetiva valorização e após o feebak com as comissões externas dos processos de acreditação do ciclo de estudo, apresentamos de seguida, a resposta alterada da nossa formação, apresentando de seguida, sem antes deixar de refletir sobre a abrangente problemática da aprendizagem e do desenvolvimento das competências que Bolonha e as escolas europeias vêm trazer no quadro da inovação educativa.

Organização de escola como " comunidade aprendente" João Formosinho, já que cada escola difere uma da outra pelos diferentes elementos que a compõem os seus contextos, sociais e culturais, assim como a individualidade de cada um nos grupos envolvidos: alunos, pais, pessoal auxiliar, docentes ou dirigentes. Para esta realidade a formação dos professores terá de ter em conta que as aprendizagens que o estudante adquire nos contextos de estágio, espelham muito do que a nova comunidade lhe poderá dar em valores, atitudes e saberes profissionais.

O processo de autodesenvolvimento resultante do empenho e capacidades dos atores envolvidos, persegue a ideia de trabalho em equipa e construção conjunta de um plano de constante melhoramento das práticas. O envolvimento conjunto, no traçar dos objetivos do projeto curricular, com fases de planeamento/avaliação, numa reflexão continuada e formação permanente, construindo uma unidade pedagógica em permanente adequação e mudança.

O modelo de práticas que «evoluem» (Wenger,2001), apresentam uma atividade docente com objetivos que preconizam um processo contínuo de prática centrada na interatividade. A interatividade dos participantes vinculada pela permanente autoformação no planeamento, reflexão e avaliação sistemáticas, num programa de interação e formação permanente pela "comunidade total" de atores na ideia defendida por Formosinho de "negociação de novos significados e o aprender uns com os outros...".

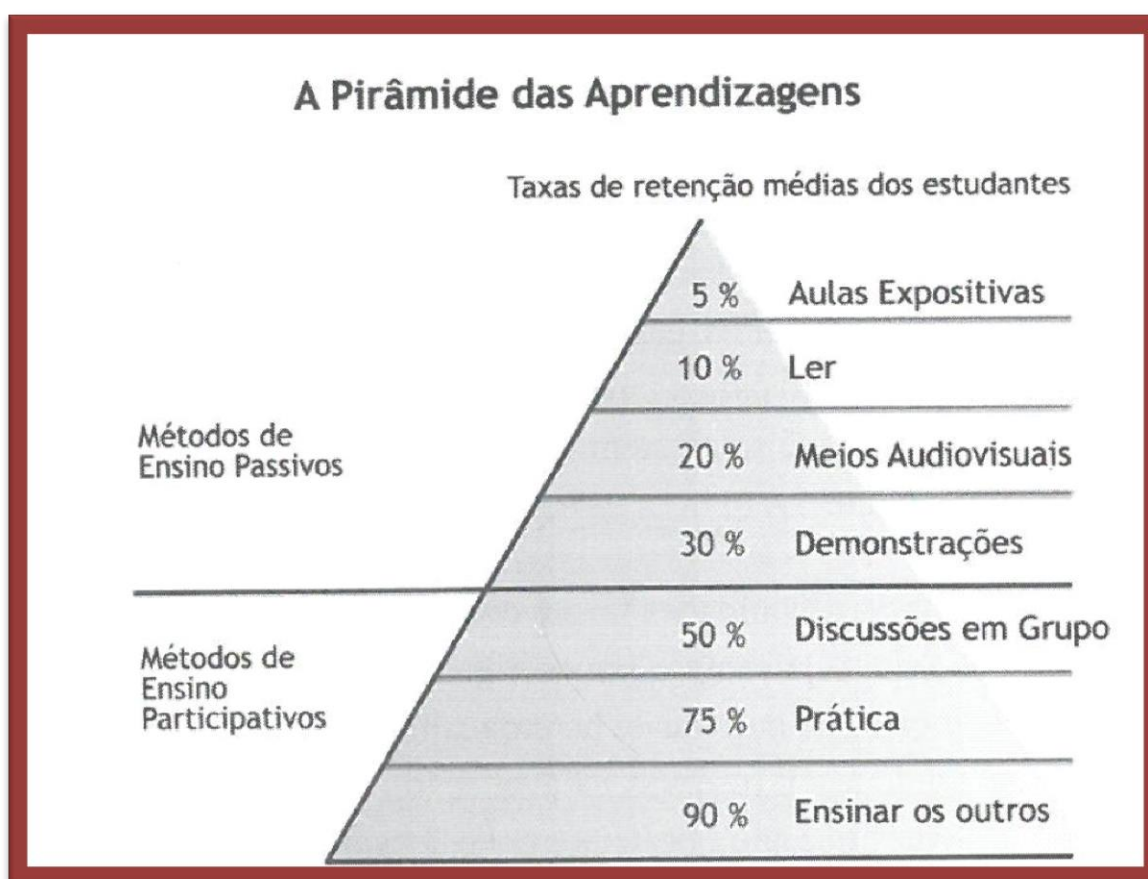
As "comunidades de práticas com histórias de aprendizagem compartilhada..." onde se considera a escola como lugar prioritário, quer para um compromisso mútuo dos agentes educativos, privilegiando a escola como lugar ideal para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. O contexto escolar terá, todos os contras ou vantagens no processo de aprendizagem, mas sempre se deverá salvaguardar as tendências, trabalhando para "a mudança social", contrariando a reprodução repetitiva no sentido da "reprodução de conhecimento" e fugindo a mera aquisição ou até transmissão...

A pretensão de redesenhar a tradicional gestão pedagógica e curricular é uma inovação não de mera reengenharia organizacional, mas de aquisição de novas "culturas profissionais" (Lima 2002), e globalmente uma mudança estrutural da escola que ultrapassa, as mudanças normativas, de crenças, hábitos, habilidades e entendimentos (Fulan 2002).Assim, propomos uma escola com um projeto conjunto, em torno de um projeto pedagógico e curricular interativo, desenvolvido por uma comunidade de prática organizada em equipa educativa, onde os atores sistematicamente desenvolvem saberes e competencias profissionais. A supervisão terá necessariamente de ter em conta que os estudantes em práticas conflitarão os os saberes do contexto de estágio com os académicos que recebeu das unidades curriculares do curso, quer das adequiridas nas u.c.

de carácter didático e resultante das reflexões em grupo das aulas de orientação tutorial orientadas pelos seus supervisores do estágio

Com Bolonha a inovação educacional aponta claramente para mudanças no processo de aprendizagem, dirigindo-a para o aluno, em diferimento do professor. A simples transmissão de conhecimentos que reflete o paradigma do aluno como agente passivo é substituído por um aluno ativo, autor do seu próprio processo de formação, onde a aprendizagem é centrada no estudante, com ênfase à compreensão aprofundada, numa maior responsabilização e autonomia por parte dos estudantes.

Figura 4.1 – As aprendizagens profissionais dos Educadores de Infância (adaptado de National Training Laboratories Bethel e Maine, In Magalhães, 2014)



O Ensino Superior Europeu apresenta modelos educativos onde o reforço a competência que revelarão nos futuros profissionais, comportamentos cívicos e de

rendimento positivos. Assim a preocupação de incluir desenvolver competências relacionais, onde o trabalho de grupo é privilegiado.

Diversos autores contribuem na defesa desta ideia onde Martín-Moreno (2004) apresenta cinco vantagens desta teoria: Incremento de motivação perante os objetivos e conteúdos da aprendizagem; maior nível de rendimento na aprendizagem pessoal; favorece maior retenção e consolidação dos conhecimentos e respetivas das habilidades; oportunidade de desenvolver o sentido crítico através do debate e reflexão; contributos positivos no processo de aprendizagem causada pela diversidade de conhecimentos e experiências, assim como da redução da ansiedade.

Na defesa dum ensino baseado num trabalho de grupo, onde a perspetiva cooperativa assume vantagens em relação a filosofias de trabalho individual ou competitivo o estudo analisado por Ramos (2014), que compara os tipos de aprendizagem do estudante, quanto: ao objetivo, á atuação, á realização e quanto á a As competências enquanto conceito querem dizer, desempenhou habilidades, na Psicologia refere o termo no contexto do social. Diz respeito á capacidade do ser humano, construir relacionamentos e o, do individuo defender os próprios interesses, embora seja usado com muita frequencia surge sempre grande dificuldade de encontrar a definição ou esência do construto. Pesquisando no dicionário surge que competências ou habilidades são traços da personalidade que exprimem a capacidade de alguém de alcançar determinada realização ou desempenho, Asendorph J. B. (2004). As competências estão inerentemente ligadas aos conceitos de necessidades/motivo/interesse que por sua vez apontam todos para a Ação, que por sua vez, nos remetem para o Coaching e á autoeficiêcia e respetivo coping intrapsíquico orientado para o problema, Lazarus (1966).

A atitude é outro conceito intrínseco a problemática que envolve o conceito de competência. A atitude que é inerente ao ser humano enquanto pessoa aponta para a individualidade e para o Eu ou Mim na terceira pessoa, em inglês retrata o si-mesmo William (1890) e que designa a instância interna da pessoa e é responsável pela ação e pelo comportamento, ou pelo autoconhecimento, aquilo que sei de mim, autoimagem que influencia a autoestima: Potreck-Rose e outros (2006).

As competências escolares tem a função primordial de educar para a vida, compreendendo as dimensões pessoais, interpessoais e profissionais. Assim, Zabala (2008) refere que a educação, deverá educar para a vida e lembra em tom de consenso, outras propostas relevantes sobre a proposta de competência na educação: Nas manifestações da UNESCO, Delors avança com a primeira ideia chave, elaborada pela Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI em 1996, onde se estabelece os quatro Pilares Fundamentais para a Educação «saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver»; A OCDE no seu projeto de 2002 DeSeCo, classifica as competências chave em três níveis: «a interação dentro de um grupo socialmente homogêneo; atuar de forma autónoma e utilizar as ferramentas (cognitivas, sociais e físicas) de forma interativa». Zabala refere os trabalhos de Moreno (2005), onde o autor propõe quatro grandes âmbitos competicionais, onde saem as competências básicas: aprender a buscar informações e a aprender; aprender a comunicar; aprender a colaborar com os outros; aprender a participar na vida pública.

Na aplicação e contextualização do conceito da competência aplicada ao ensino, Zabala (2008) amplia a implementação ao Sistema educativo, referindo o seu carácter universal da sua implementação, refere ainda o seu carácter geral quanto à abstração, descontextualizadas e desideologizadas. A finalidade da educação será o desenvolvimento humano, a sua dimensão social será tornar o homem como um competente social.

Zabala (2008) refere a dimensão interpessoal como sendo: o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando nas atividades humanas, desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade, (p.93). Nesta Dimensão o autor reforça a ideia da atual crise de valores e ausência de horizontes esperançosos, a indefinição social, os interesses aliados às decisões políticas e sua impotência, mercantilização e fragmentação da cultura e os princípios egoístas, consumistas, competitividade e superficialidade, cabendo à educação a missão de promover uma cultura de solidariedade, de justiça, de participação, respeito pelos outros, fazendo toda a diferença na garantia da defesa dos mais frágeis. Só a educação, enquanto agente de mudança social, poderá intervir fomentando pessoas autênticas, comunicativas, responsáveis, tanto na vida familiar, como na profissional, cultural ou associativa, lutando assim contra a corrente, «vivendo junto».

Por fim e de novo invocando, Zabala (2008) referiremos a dimensão profissional. O ensino promotor das competências que para o exercício da função profissional, potencia as suas próprias capacidades. O Sistema Educativo, pela sua característica inovadora, no mundo rápido e global permite a cada pessoa evoluir e adaptar-se na promoção das transformações sociais e económicas. Para o autor as competências profissionais poderão ser enquadradas enquanto gerais e específicas: na primeira definindo quais as habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para dominar, exercer e conhecer para a atuação eficaz e eficiente, quanto à utilização no processo ensino/aprendizagem; nas competências específicas devem segundo o autor, ser incluídos os conteúdos conceptuais, conteúdos procedimentares e conteúdos atitudinais. O autor salienta que na aprendizagem as competências são sempre de carácter funcional e marcado pelas aprendizagens significativas referenciadas pela psicopedagogia e aplicadas na Prática pedagógica docente.

Quanto ao ensino das competências o autor lembra que, as disciplinas teóricas não são suficientes para a aprendizagem das competências, já que é fundamental a abordagem prática e a resolução de problemas e na procura das respostas, a reflexão inerente ou as análises sistemáticas e a avaliação e respetiva coordenação da prática enquanto exercício de metadisciplinariedade e forma vivenciada de aprendizagem.

Figura 4.6. Análise comparativa dos tipos de aprendizagens Ramos (2014, p340)

	Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje Competitivo	Aprendizaje individualista
Objetivo	Los estudiantes trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje, como el de los compañeros.	Los estudiantes trabajan comparándose con los demás y con el empeño personal de destacar ante los compañeros.	Los estudiantes trabajan con independencia, a su propio ritmo para lograr metas de aprendizaje personales que nada tienen que ver con los demás
Actuación	Los estudiantes estimulan el éxito de los demás, se escuchan, colaboran y se prestan ayuda.	Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás y no se ayudan entre sí.	Los estudiantes trabajan independientemente y tienen libertad para decidir si ayudan o no a los otros.
Realización	Este tipo de aprendizaje es de amplia aplicación. El facilitador puede promoverlo en cualquier tarea, materia o programa de estudios.	Este tipo de aprendizaje presenta limitaciones con relación a cuándo y cómo emplearlo de forma apropiada.	Su aplicación presenta igualmente limitaciones. No todas las tareas, materias o cursos se prestan para este tipo de aprendizaje.
Evaluación	Se evalúa el trabajo individual del estudiante y el trabajo del conjunto, siguiendo criterios cognitivos y actitudinales.	Se evalúa el trabajo de cada alumno de acuerdo a una norma basada fundamentalmente en el desempeño y en la comparación.	Existen unos criterios de evaluación individuales para cada estudiante.

No plano formativo de Bolonha enquanto escola europeia a ESEF, construiu um plano de estudos (ano letivo 2015-2016) para o Mestrado em Educação para o Pré-escolar e professores do ensino básico 1º ciclo:

O ingresso no Mestrado em Educação para o Pré-escolar e professores do ensino básico 1º ciclo da ESEF implica uma aquisição inicial de Licenciatura (1º ciclo de Bolonha), onde se inicia uma primeira abordagem aos conhecimentos base da formação. Assim constitui a organização do plano curricular o primeiro contacto com os contextos de prática e despectivos enquadramentos didáticos e metodológicos. A UC: Iniciação à prática profissional, tem como objetivos e competências a desenvolver:

A Iniciação à Prática Profissional compreende todas as atividades de observação que o aluno desenvolve em contexto pré escolar e 1.º ciclo do ensino básico, proporcionando-lhes uma primeira incursão no contexto escolar munidos de

Instrumentos teóricos e metodológicos que lhes permite observar, caracterizar aspetos sociais, organizacionais e curriculares desse contexto.

Objetivos: conhecer e analisar os contextos organizacionais onde estão inseridos; Conhecer na prática como se desenvolvem as funções e tarefas do educador/ professor, conhecer como os docentes vivenciam a profissão e resolvem os problemas, dilemas que surgem;

Competências a desenvolver: Manifestar capacidade para compreender a complexidade do processo educativo em geral, dos processos de ensino em particular;

Construir e utilizar instrumentos metodológicos para a recolha de elementos no campo de observação. Manifestar capacidade de pesquisa e análise crítica da informação.

Os conteúdos programáticos encontram-se articulados com os objetivos definidos.

O conjunto dos conteúdos programáticos permitem munir o aluno das competências teóricas necessárias acerca da intervenção pedagógica no âmbito da educação pré escolar e ensino do 1.º ciclo, bem como dos instrumentos de observação a aplicar em contexto. Os conteúdos programáticos enunciados visam dotar o aluno de conhecimentos teóricos e práticos necessários sobre a realidade escolar e atuação do educador/ professor.

Tabela 4.32. Da teoria á prática: os conteúdos dos UC:

Os conteúdos programáticos:

Análise de aspetos transversais e orientações gerais. Informações/ orientações gerais sobre o enquadramento do processo de iniciação à prática profissional: Regulamento.

Técnicas e instrumentos de observação em contexto educativo

Contextos e princípios organizativos do pré escolar e do 1.º ciclo.

Perfis do educador de infância e dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Processos de continuidade entre pre escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Tabela 4.33. Metodologias de ensino (avaliação incluída):

A IPP I tem a duração de 200 horas distribuídas por: observação de atividades/aulas em contexto Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e sessões semanais de acompanhamento.
Nas observação de atividades em contexto, os alunos devem assistir às atividades/aulas do/a orientador/a cooperante e utilização de instrumentos metodológicos para a recolha de elementos no campo de observação.
As sessões semanais são teórico-práticas, exposição de conteúdos que permitem aos alunos conhecer e compreender o contexto onde estão inseridos, bem como orientação na elaboração do portefólio final. Integra debates e sessões de observação e análise de contextos educativos(Jardins de Infancia e escola 1.º ciclo).
A avaliação do aluno em IPP III deve ser considerada um processo contínuo, tendo em conta o desenvolvimento das competências fundamentais ao nível das reflexões sobre a dimensão educativa, metodológica e ética, inerente a uma ação pedagógica. Constitui elemento de avaliação o portefólio final.

No Mestrado em Educação para o Pré-escolar e professores do Ensino Básico 1º ciclo da ESEF, apresenta o seguinte Plano de Estudos dividido em quatro semestres.

O Curso após as retificações propostas pela Comissão externa do processo de avaliação A3ES, numa perspetiva de creditação Europeia, foi reestruturado de três para quatro semestres, já que o Mestrado entrou em processo de descontinuidade, do que esteve em funcionamento entre os anos letivos de 2010 ao ano transato de 2014-2015.

Após as primeiras experiências, a com duração de cinco anos e com igual número de cursos e respetivo formações, os balanços de coerências levaram a coordenação a repensar

a formação com pequenos ajustes de Ucs para reforçar a coerência total. Uma das implementações relevantes passaram por criar o conceito de «pares pedagógicos» na docência das didáticas para cada ciclo formativo, onde além do docente da área científica era coadjuvado por um docente da com formação na área de formação.

Mas de qualquer forma a real mudança e ajuste foi alterar o plano de estudos , acrescentando um novo semestre, passando a Prática supervisionada , juntamente com a metodologia de investigação e da Metodologias e Desenvolvimento Curricular para o Pré-escolar, como únicos UC , nos últimos semestres de contacto no Estágio.

As novas organizações curriculares permitem os estudantes permanecer quatro dias nas escolas de estágio e apenas um na ESEF. Permitindo assim dedicar-se mais tempo às aprendizagens práticas e aos desenvolvimentos de competências profissionais com os educadores cooperantes, assim como desenvolver o projeto de investigação-ação, onde será inserido como inovação a participação de um grupo docente e não apenas o supervisor que teria já de orientar a construção do Portefólio prático.

Tabela 4.34. Plano de Estudos No Mestrado dividido em quatro semestres:

1.º semestre

Unidade Curricular / Curricular Unit	Área Científica / Scientific Area	Duração / Duration	Horas Trabalho / Working Hours	Horas Contacto / Contact Hours	ECTS	Observações / Observations
Análise e Produção de Textos	LLM	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	Opção 1
Literatura e Formação de Leitores	LLM	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	Opção 1
Aprendizagem da Matemática mediada pelas TIC	M	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	Opção 2
Atividade Lúdica na Aprendizagem Matemática	M	se mestral	12 5	TP - 57; OT -	5	Opção 2

Supervisão e Aquisição de Competências Profissional

				19		
Ecologia e Educação para a Sustentabilidade	CA	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	
Educação pela Arte	CE	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	
Ativação do Desenvolvimento, Cognição e Aprendizagem	P	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	
Diversidade e Inclusão	FPE B	se mestral	12 5	TP - 57; OT - 19	5	

2.º semestre

Unidade Curricular / Curricular Unit	Área Científica / Scientific Area	Duração / Duration	Horas Trabalho / Working Hours	Horas Contacto / Contact Hours	ECTS	Observações / Observations
Didática do Português	CE	se mestral	15 0	T P - 76; OT - 19	6	
Didática da Matemática	CE	se mestral	15 0	T P - 76; OT - 19	6	
Didática do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio	CE	se mestral	20 0	T P-38; PL- 57; OT-19	8	
Didática das Expressões Artísticas e Físico-motoras	CE	se mestral	25 0	T P-76; PL- 76;OT-76	10	

3.º semestre

Unidade Curricular / Curricular Unit	Área Científica / Scientific Area	Duração / Duration	Horas Trabalho / Working Hours	Horas Contacto / Contact Hours	ECTS	Observações / Observations
Prática de Ensino Supervisionada I	FEI	se mestral	50 0	E- 342; S- 38; OT-19	20	
Metodologias e Desenvolvimento Curricular para o Pré-escolar	CE	se mestral	12 5	T P-57; OT- 19	5	
Investigação em Educação I	CE	se mestral	12 5	T P-38; TC- 19; OT-19	5	

4.º semestre

Unidade Curricular / Curricular Unit	Área Científica / Scientific Area	Duração / Duration	Horas Trabalho / Working Hours	Horas Contacto / Contact Hours	ECTS	Observações / Observations
Prática de Ensino Supervisionada II	FEI	se mestral	50 0	E- 342; S- 38; OT-19	20	
Metodologias e Desenvolvimento Curricular para o 1.º ciclo do Ensino Básico	CE	se mestral	12 5	T P-57; OT- 19	5	
Investigação em Educação II	CE	se mestral	12 5	T P-38; TC- 19; OT-19	5	

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

5.1- Desenvolvimento das competências na formação dos profissionais de educação de infância: contributos de tecnologia educativa e de supervisão pedagógica.

5.1.1. Contextualização

5.2- O desenvolvimento da competência profissional: os documentos legais

5.2.1- A competência profissional antes de Bolonha

5.2.2- A competência profissional depois de Bolonha

5.3- A competência profissional na educação de infância: contributos de investigação

5.3.1- A Orientações Curriculares para o Pré-escolar

5.4- A supervisão pedagógica na formação dos profissionais da educação Pré-escolar

5.4.1- As tutorias e o tutor a nova relação profissional / estudante

5.4.2- Tutorias electrónicas na formação: atitudes ou metodologias pedagógicas

5.4.3- As competências profissionais: como a tecnologia educativa pode promover a construção de Profissionalidade do Educador de Infância

5.5- Tecnologias e inovação educativa

5.5.1- E`Tutoring e e`learning: a educação inovadora do século XXI

5.5.2- A tecnologias ao serviço da educação. Novos Média da internet ao Moodle

5.5.3- A utilização e aquisição das competências informacionais na formação

CAPÍTULO 5

**AS TÉCNOLOGIAS EDUCATIVAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

5.1. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETENCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. CONTRIBUTOS DA TECNONOGIA EDUCATICA E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O Desenvolvimento da Competência na Formação dos Profissionais da Educação da Infância reveste-se de importância nuclear na medida em que a Educação Pré-escolar corresponde à “primeira etapa de educação básica” (ME, 1997, p. 7). Trata-se, por isso, de estabelecer os suportes ou bases fundacionais da Educação de crianças entre os três e os seis anos, antes de entrarem para o ensino escolar, o Ensino Básico.

No mundo Ocidental e nas Sociedades da Informação e do Conhecimento (SIC), a Educação/ Formação é habitualmente de longa duração, sendo que em Portugal actualmente estão estabelecidos 12 os anos de escolaridade obrigatória (consultar legislação sobre este assunto). Por conseguinte, é muito importante não só que as crianças tenham prazer em apreender no Jardim-de-infância, mas também que os/as Educadores de Infância sejam competentes para Educar/ensinar as crianças.

Um segundo aspecto a salientar prende-se com os mecanismos de comunicação disponíveis nas Sociedades ditas da Informação e do Conhecimento, muitas vezes designadas por Sociedades Tecnicamente Avançadas. Assumindo que a Educação é um dos três pilares do Estado (sobre este assunto consultar Rosa & Chitas, 2010), é importante observar os contributos da Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos processos de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos assiste-se a uma série de directivas por parte da União Europeia para apoio às TIC, sendo que em Portugal entre 2005 e 2007 é possível identificar uma série de deliberações do Conselho de Ministros com vista ao Programa Tecnológico na Educação (sobre este assunto consultar Bento & Pereira, 2011). Nas sociedades informatizadas as TIC podem ser encaradas como mais uma linguagem, sendo que as Escolas devem criar as condições para que as crianças e jovens utilizem adequadamente os meios disponíveis para avançar na aprendizagem.

Um terceiro aspecto a destacar diz respeito ao modo como os futuros profissionais da Educação da Infância estão a ser supervisionados em termos do desempenho na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Em Portugal, em particular nos últimos anos, a supervisão do desempenho profissional quer na Formação Inicial quer na Formação Contínua (também designada por Aprendizagem ao Longo da Vida - “Life Long Learning”) tem vindo a assumir um lugar de destaque. Na Formação de Professores/Educadores uma das figuras de destaque neste domínio é seguramente Isabel Alarcão e a equipa de docentes-investigadores (citar as obras mais relevantes). Se Alarcão contribuiu para uma ampla discussão conceptual sobre o assunto, Caíres (citar as obras mais relevantes) criou um novo instrumento de medida para avaliar a Supervisão dos Estágios na Formação de Professores/Educadores.

As Competências específicas das Tecnologias Educativas estão enquadradas no documento legal D.L. nº240/2001 que define na alínea e), o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e restantes professores indicando como competências gerais dos professores a capacidade de utilizar diferentes linguagens incorporadas adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagem e suportes variados, onde estão previstas as da tecnologia educativa ou seja as TIC com a intenção de promoção de competências básicas neste domínio, enquadradas na Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Ainda quanto à conceção e desenvolvimento do currículo a competência específica do educador de infância verte na mobilização e gestão dos recursos educativos nomeadamente os ligados às tecnologias educativas e da comunicação, alínea d) do D.L. 241/2001.

Antes de surgir Bolonha e o conselho A3ES, os Padrões de qualidade da formação inicial dos Educadores e restantes docentes era definido quer pela Deliberação nº1488/2000 e pelo D.L. nº195/99, pretendiam acreditar os cursos de formação que habilitavam para a docência e colocavam como condição: quer o acesso as novas tecnologias, TIC entre outros recursos; quer às metodologias de ensino usadas, como o acesso à informação e à comunicação entre formandos, docentes, escolas e outros intervenientes no processo

formativo; á aprendizagem do uso criterioso das tecnologias nas diversas vertentes; esse uso como parte integrante da preparação e experiencias profissionais dos formandos.

Por fim, referir o não menos importante, a discussão sobre as competências docentes que o grupo de trabalho nomeado pelo CCISP, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, no âmbito do processo de Bolonha, para a Área de formação de professores, e com referência aos documentos elaborados pelo extinto INAFOP sobre o perfil de competências e de conhecimentos referentes á profissão de educador/professor. Fica consagrado na Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no seu ponto 7º o docente utiliza as TIC como ferramentas de trabalho e de construção de conhecimento. Recomendam ainda que a formação dos Educadores de Infância e outros professores deveriam ser contempladas para a futura docência, satisfazerem as suas necessidades específicas quanto ás novas tecnologias: ás metodologias de ensino usadas; ao acesso á informação e comunicação entre os formandos, docentes, escolas e outros intervenientes educativos; ao uso destes recursos como parte integrante da preparação e experiencia profissional dos formandos.

O grupo nomeado pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior para a implantação do Processo de Bolonha na Área da formação dos professores implícito á atividade docente de todos os níveis de ensino, que para o desempenho profissional é imprescindível a correta utilização da Língua Portuguesa, bem como ser capaz de recorrer e usar as tecnologias educativas. Acrescentado que para a capacidade de comunicar com oportunidade e de forma persuasiva, utilizando as linguagens e suportes, incluindo as TIC, constituindo assim uma competência geral do professor.

5.1.1. Contextualização

Numa sociedade da informação como aponta, Tejedor e outros, (2012) a qualificação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é, cada vez mais, indispensável

para que possa existir uma convivência harmoniosa e natural entre os cidadãos. A referida integração terá necessariamente que ser assumida como uma responsabilidade da escola enquanto primeiro agente de mudança das sociedades emergentes. A Universidade,

enquanto entidade formativa de elevado nível e grande obreiro dos futuros profissionais terá necessariamente que encarar a missão de alterar as suas metodologias de ensino e rever-se nas mudanças de atitudes e de comportamento dos cidadãos. As escolas de formação de professores terão a dupla responsabilidade, já lhe compete fazer os homens responsáveis pelas futuras gerações. Assim estudarmos sobre o papel que as tecnologias educativas em geral e as tic ou diferentes competências a adquirir.

Vários investigadores e estudiosos sobre as problemáticas em questão tem defendido a ideia, como Tejedor e outros, (2012) A disseminação da internet tem feito ressurgir com novo ímpeto o interesse pela Educação a Distância - EAD como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante do ensino presencial. Assim as plataformas de e-learning surgidas nos anos 90 passam a fazer parte integrante da forma de ensinar: conhecimento ou desenvolver competências, na formação / educação do ensino superior europeu.

(Miranda, 2007; p.2) O termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.

A integração das TIC e do e-learning no ensino destacam-se normalmente pela importância que a formação dos docentes têm, na sua utilização, Silva e Miranda (2005), Costa, 2010). Pela observação dos autores citados poderemos afirmar que, de forma geral, as Escolas Superiores de formação de Educadores de Infância têm um LMS disponível para os seus docentes; sendo esta a principalmente o MOODLE. A importância que as políticas educativas e os docentes atribuem à integração do e-learning nas suas escolas, é pelo reconhecimento das virtudes do e-learning como complemento à formação Presencial e pelo apoio ao trabalho autónomo dos estudantes.

A formação em TIC/e-learning, na opinião dos docentes, está longe do desejável. Reconhecem as dificuldades e as limitações nesta área do conhecimento quer por parte de uma boa parte dos estudantes e principalmente por um considerável número de docentes.

Tejedor e outros,(2012) As principais barreiras na integração das TIC no ensino são o tempo, a falta de treino, os recursos e o apoio. Os professores necessitam de tempo para aprender a usar o hardware e o software, para planear as suas aulas, e tempo para trabalhar em conjunto com outros professores. Nos tempos livres não encontram opções para se atualizarem. A falta de recursos é outro problema. Sem computadores na sala de aula e software apropriado para explicar as matérias curriculares, não pode haver integração das TIC. O apoio também é crítico.

Quanto as questões relacionadas com a preparação e formação nas áreas das tecnologias educativas, também se tem defendido a grande necessidade de criar formações que respondam às necessidades dos docentes , cada escola e particularmente os docentes tem procurado estar a altura contrariando as estatísticas de baixo desempenho tecnológico , também Dias et al, (2004) tem referenciado A carência de um especialista em tecnologias também contribui para o fracasso da integração das TIC.

Para Matos (2004), referindo-se às instituições de ensino superior, a limitação na utilização das TIC justifica-se pela falta de uma cultura instituída que valorize essa utilização.

Tejedor e outros,(2014) Os ambientes e-learning estão destinados ao suporte de actividades de ensino-aprendizagem. Estes apresentam diversas mídias e diferentes recursos com o intuito de facilitar a comunicação entre os agentes envolvidos na aquisição de competências.

Referindo-se à problemática da integração das TIC no ensino universitário, García-Valcárcel, (2009) salienta que estamos perante uma iminente mudança no modelo de educação, que leva a repensar modelos e estratégias empregues pelo docente até a data, fundamentalmente, uma mudança cultural das organizações.

É do nosso entendimento que os professores não precisam serem peritos em tecnologias, Já que nas Instituições escolares existe sempre a figura do técnico de informática, no entanto exige-se que tenham conhecimentos e facilidade para manusear algum software, nomeadamente tratamento de texto, software de apresentação, consultas na internet, e-mail, entre outros. Sempre que necessário, a escola e o docente também deverá require alguém capaz de auxiliar ao nível das TIC e das plataformas de e-learning. A elaboração de conteúdos eletrónicos e sua disponibilização através de plataformas e-

learning poderá ser um problema que, os docentes e alunos de educação deverão cada vez mais ter de enfrentar.

Certamente que assumimos conscientemente de que as Tecnologias Educativas em geral e o e-learning/ Moodle em particular não podem ser, por si só, a solução para todas as dificuldades com que nos deparamos nos processos de ensino-aprendizagem, aquisição de saberes específicos próprios das atividades profissionais futuras, todavia partilhamos a opinião de que:

García-Valcárcel, (2009; p.9)”.Para enfrentar este processo de mudança pedagógica que se procura dos professores, é necessário desenhar e oferecer programas de formação a fim de facilitar a incorporação das TIC na prática docente, de modo que os professores possam iniciar-se nestas práticas com conhecimentos técnicos e didáticos, e possam partilhar as suas reflexões e experiências sobre as actividades desenvolvidas em situações reais de ensino .

Nas Instituições de formação são muitas as dificuldades de integração do e-learning tendo a sua principal origem na pouca formação dos docentes em TIC, o que dificulta a elaboração de e-conteúdos de qualidade assim como o manejo das plataformas de e-learning – LMS (Learning Management System). Para Lima e Capitão (2003) a produção de conteúdos com qualidade é uma ciência e uma arte que requer profundos conhecimentos pedagógicos e uma elevada experiência e acompanhamento dos progressos tecnológicos.

Até porque nas aprendizagens informais fora da escola, geralmente ricas em interações práticas e recursos multimédia, o aluno vive as situações, relaciona-as e, naturalmente, transforma muitas delas em aprendizagens significativas (Coutinho, 2007).

5.2. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: OS DOCUMENTOS LEGAIS

O termo “competência” no âmbito da Formação e Educação tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos documentos legais associados ao processo de Bolonha. Adjectivar a competência no que ao exercício da profissão diz respeito, significa complexificar a análise. Por conseguinte, nesta secção, vamos começar por analisar os documentos legais e, numa

segunda fase, deter-nos-emos nos aspectos conceptuais e metodológicos associados à competência profissional.

Decorrente da concretização do processo de Bolonha em Portugal (PB, consultar legislação sobre o assunto), muito recentemente um novo Diploma Legal (DL nº 115/2013, de 7 de Agosto) o Governo da Republica chama a atenção para a diferença entre “competência” e “conhecimento”. E no preâmbulo deste documento legal pode ler-se:

“É, porém, errado desvalorizar o conhecimento, ou artificialmente opô-lo à noção de «competências», pelas quais ele supostamente deveria ser substituído ou nas quais deveria ser englobado. Todo o sistema de ensino visa a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, o que inclui, de forma adequada conforme os níveis, a sua apropriação, sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes. O conhecimento, no entanto, é central e a Lei de Bases do Sistema Educativo é inequívoca a este respeito, sendo que nada no processo de Bolonha implica a conclusão contrária.” (preâmbulo do DL nº 115/2013, de 7 de Agosto)

Dito de outro modo, conhecimento e competências não são sinónimos (na medida em que o conhecimento não pode ser substituído ou englobado na noção de competências. Mas também é verdade que o legislador não clarifica o assunto, definido claramente os conceitos em causa. Mas abre pistas, ao afirmar que

“O quadro conceptual atrás descrito conduziu (...) a normas excessivamente abertas no que se refere à creditação de formações e experiências. Ora o estudo em ambiente de ensino superior e a experiencia de vida são realidades diferentes, não sendo função da creditação da segunda substituir-se ilimitadamente ao primeiro.” (preâmbulo do DL nº 115/2013, de 7 de Agosto)

Da citação anterior observa-se que entre “competência”, “capacidades”, “atitudes” e “conhecimento” há dois aspectos em jogo: (1) por um lado o *estudo* e, por outro lado, (2) a *experiencia de vida*. Por conseguinte, estes termos precisam de ser esclarecidos.

5.2.1. A competência profissional antes do Processo de Bolonha

Após a mudança de regime político em Portugal, com o 25 de Abril de 1974, assiste-se a um conjunto de mudanças no sistema educativi, e de saúde, entre outros. No que diz respeito ao sistema educativo é publicado nos anos oitenta (inserir lei) a LBSE

Numa abordagem da Competência Profissional dos Educadores de Infância importa determinar a sua perspectiva normativa/legal, uma vez que o Estado Português assume na lei fundamental do sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE),

“Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação” (ponto 7, do artigo 5º, da Lei nº 49/2005 - LBSE).

Neste sentido o Governo determina o enquadramento da formação destes profissionais, assim como define os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes.

“Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino. O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.” (pontos 1 e 2, do artigo 34º da LBSE).

Para assegurar a qualidade da formação de professores e certificar o cumprimento dos normativos legais, o Governo desenvolveu um sistema de acreditação e criou em 1999 o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP (Decreto-Lei n.º 194/99), entretanto extinto, criando mais tarde uma agência de acreditação, já não só para a formação de professores, mas para todos os cursos do ensino superior a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES (Decreto-Lei nº 369/2007).

Nestes termos, foi criado um perfil geral para os educadores de Infância e professores dos ciclos básicos e secundário (D-L n.º 240/2001) e um perfil específico para Educadores de Infância e outro para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (D-L n.º 241/2001). A definição destes perfis apresenta duas finalidades, a de servir de quadro de orientação à formação inicial e como quadro de referência à acreditação dos cursos.

“Os perfis de desempenho [...] constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância [...], o quadro de orientação a que se encontram subordinadas: a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância [...] bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais. (artigo 2º, do D-L n.º 241/2001).

No que à competência profissional do Educador de Infância diz respeito temos um perfil geral e um perfil específico.

O perfil geral, comum a todos os professores dos ensino básico e secundário, evidencia “exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Secção I do anexo ao D-L n.º 240/2001) e encontra-se organizado em dimensões (1) a profissional, social e ética; (2) a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) a de participação na escola e de relação com a comunidade; e (4) a de desenvolvimento profissional ao longo da vida) que por sua vez se decompõem em funções. Esta definição de perfil é assumida legalmente como *orientações* que têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e a aprendizagem do respetivo perfil de formação.

O perfil específico de desempenho profissional do Educador de infância contempla um conjunto de funções educativas no âmbito da *conceção e desenvolvimento do currículo* e da *integração do currículo*.

“Conceção e desenvolvimento do currículo. Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.1 - No âmbito da organização do ambiente educativo, [...] 2 - No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, [...] 3 - No âmbito da relação e da ação educativa.

[Quanto à] Integração do currículo [...] Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, [...] no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo [...]” (secção II e III, do anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001).

A procura de uma distinção entre uma aquisição de competência profissional decorrente da aplicação dos conhecimentos teórico-práticos e a aquisição de competência profissional como objetivo da formação em geral e da formação de professores em particular é assumida com a reformulação da LBSE (Lei n.º 49/2005) e consequente publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006 que cria o quadro legal para a concretização do Processo de Bolonha onde se assume “a transição de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (preâmbulo do D-L n.º 74/2006).

A revisão do Estatuto da Carreira Docente de Educadores e Professores do ensino Básico e Secundário, operada pelo Decreto-Lei nº 15/2007 vem cumprindo as orientações da política educativa em vigor no sentido de reforçar no acesso á carreira e ao exercício profissional da função docente, no sentido de uma revelação global da profissão. Este estatuto apresenta um novo Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e no Ensino do ensino Básico e Secundário, elevando o nível Académico da Habilitação Profissional de ingresso, em todos os níveis e grupos de recrutamento, para o nível de mestrado.

Assim o Decreto Regulamentar nº 3/2008, vem defendendo a ideia, de provimento definitivo em lugar dos quadros de um efetivo período probatório destinado a verificar, em contexto real, a capacidade de adequação do docente ás exigências do desempenho profissional docente.

A prova de avaliação de conhecimentos e competências que o Decreto Regulamentar nº 3/2008 vem regular, sendo uma prova Nacional que incide sobre competências transversais ás diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprias de cada disciplina/domínio de habilitação. Surge assim um novo dispositivo com vista a assegurar que o exercício efetivo de funções docentes fica reservado a quem possuir todos os requisitos necessários a um desempenho profissional especializado e de grande qualidade.

5.2.2. As competências profissionais depois do Processo de Bolonha

Formações superiores tendo em vista a concretização dos objetivos do Processo de Bolonha, Refere o diploma que “a adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal.” (preâmbulo do D-L n.º 74/2006).

Acrescenta ainda que no que respeita à introdução de um novo paradigma de desenvolvimento de competências:

“Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.”

E acrescenta quanto as questões relacionadas com a própria identificação do desenvolvimento das competências, que:

“Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior. Conforme acordado na Conferência Ministerial”

Como se pode observar a partir das duas citações imediatamente anteriores, o Governo Português coloca a tónica da formação no “desenvolvimento de competências” e não no “conhecimento” o que faz com que sete anos depois, tenha de vir novamente a público esclarecer que o “estudo do conhecimento” faz-se nas instituições de ensino superior. Todavia, as competências são centrais no Processo de Bolonha.

Figura 5.1. Principais competências propostas pela União Europeia, Ramos (2014,p.258)

COMPETENCIA CLAVE	DEFINICIÓN
1. Comunicación en la lengua materna.	La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita. Así como, interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación, la vida privada y profesional, y el ocio.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.	La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita en una determinada serie de contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la comprensión intercultural.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia.	La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos.
4. Competencia digital.	La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración en Internet.
5. Aprender a aprender.	Aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas.
6. Competencias sociales y cívicas.	Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Incluye las habilidades para resolver posibles conflictos.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.	Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
8. Conciencia y expresión cultural.	Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

5.3. A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA EUROPEIA

Recentemente, Dionísio e Pereira (2006) publicaram um artigo sobre “*A educação pré-escolar em Portugal*”, onde discutem os princípios teóricos subjacentes às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, na medida em que no entender das autoras as ditas “Orientações” não são mais do que declarações de intenção, não explicando nem entendimentos teóricos nem estruturando a acção dos educadores. Dado que a competência profissional pode ser situada entre ter conhecimento científico na matéria, capacidade para proceder a uma análise crítica do conhecimento científico produzido (ie, saber ler investigação no domínio) e uma atitude ou comportamento ético adequado no exercício da profissão (i.e., “ação dos educadores”), vamos sumariamente analisar a perspectiva destas autoras acerca desta matéria.

Partindo da análise da evolução histórica da Educação de Infância em Portugal (Decreto-Lei nº 147/97; Decreto-Lei nº 240/2001; Decreto-Lei nº 241/2001), Dionísio e Pereira (2006) colocam os anos 90 em destaque, quando a equipa ministerial para a Educação Pré-escolar apresentou um documento sobre a “*Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*” (Katz, Bairrão Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Desse documento constam as conclusões do estudo realizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IAEEA), onde Portugal participou, sendo de destacar três aspetos relativamente ao *desenvolvimento curricular* e à *organização de trabalho* nos Jardins de infância em Portugal: (1) a dificuldade por parte dos educadores de infância em especificar o *currículo* por si adoptado; (2) em termos de padrões de qualidade dos contextos educativos, haver apenas qualidade de nível suficiente; (3) os projetos educativos serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia-chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos educativos em que atuavam.

As competências enquanto capacidades básicas que fundamentam as TIC, enquanto fundamento da aprendizagem. O ensino superior adotou a atividade na capacitação de

aprender a aprender, onde o projeto Tuning responde na identificação das competências a desenvolver no âmbito do ensino profissionalizante e superior.

Figura 5.2. Projeto Tuning e as competências mais importantes, Ramos(2014,p.259)

Competencias Generales (<i>Proyecto Tuning</i>)
Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
Planificación y gestión del tiempo
Conocimientos básicos del área de estudio
Conocimientos básicos de la profesión
Comunicación oral y escrita de la propia lengua
Conocimiento de una segunda lengua
Habilidades informáticas básicas
Habilidades de búsqueda
Capacidad de aprendizaje
Habilidades de gestión de la información
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
Capacidad para generar nuevas ideas
Resolución de problemas
Toma de decisiones
Trabajo en equipo
Habilidades interpersonales
Liderazgo
Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad
Habilidad para trabajar en un contexto internacional
Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
Habilidad para trabajar de forma autónoma
Diseño y gestión de proyectos
Iniciativa y espíritu emprendedor
Compromiso ético
Interés por la calidad
Orientación a resultados

5.3.1. A Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

No entender de Dionísio e Pereira (2006) as *Orientações Curriculares*, face aos resultados da IAEEA anteriormente referidos acaba por se tornar um documento-chave para a Educação Pré-escolar. No entanto, e como alertam as autoras supracitadas, este é um assunto problemático na medida em que Pereira e Viana (2003) já tinham observado que...

“(...) muito educadores de infância não sabem como operacionalizar as Orientações devido, entre outros factores, às próprias características do documento, mas sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que subjaz ao documento oficial, bem assim como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação” (p. 599)

Por conseguinte, uma vez identificado o problema, levantam-se algumas questões que poderão servir de base à presente investigação. Com a entrada de Portugal no Processo de Bolonha, será que há um maior conhecimento das Orientações Curriculares, bem como criação de recursos de diagnóstico e de avaliação (destinados a avaliar e/ou monitorizar a Educação/Formação dos Educadores de Infância, bem como a ação dos profissionais na prática)?

No artigo de Dionísio e Pereira (2006) as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* são analisadas em termos das suas características globais. Quais são os principais aspetos destacados pelas autoras:

Em primeiro lugar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* constituem-se como “*ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida*” (ME, 1997, p. 7). Em segundo lugar, “*São seus fundamentos (...) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e cooperação*” (ME, 1997, p. 14). Em terceiro lugar, “*o desenvolvimento curricular, cujo principal ator é o educador, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização programática do documento, tais Orientações não podem ser entendidas como um curriculum, num sentido formal, mas antes constituir-se como referência comum para todos os educadores fundamentarem as suas decisões*

pedagógicas, ou então abrir a “possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (ME; 1997, p. 13).do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem como as áreas de conteúdo ” (ME, 1997, p. 14). Estas áreas de conteúdo estão organizadas em torno de três grandes blocos: (1) Formação Pessoal e Social; (2) Conhecimento do Mundo; (3) Expressão/Comunicação. Em quarto lugar, e pese embora a natureza

Depois de enunciarem o modo como as Orientações podem ser lidas/interpretadas, Dionísio e Pereira (2006) finalizam a sua análise chamando a atenção para o seguinte:

“A falta de hierarquia das assunções ou das atividades sugeridas, bem como a ausência de explicitação de perspetivas teóricas – os *porquês* – que sustentem as hipóteses, recomendações e exemplos explicam as dificuldades que os educadores sentem quando tentam concretizar o discurso pedagógico oficial.” (p. 602)

Como se pode observar a partir da citação anterior, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* são um documento-chave que deve merecer a atenção não apenas dos profissionais do sector mas também das Instituições de Ensino superior responsáveis pela Educação/Formação destes profissionais. Este último aspecto será analisado neste trabalho.

5.4. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Das diversas funções desempenhadas pelo professor reveladas pelo estudo Québec de Mialaret, (1981):56, escolho duas por se adequarem à nossa problemática em estudo: o supervisor e do professor orientador/ conselheiro. O supervisor enquanto professor que integra os saberes práticos com todos os adquiridos ao longo da formação, levando o aluno a refletir sobre a sua própria atuação e encontro de respostas e tornando decisões para os problemas que surgem durante o estágio. Neste ponto mais uma vez se alega ao valioso contributo na supervisão das tutorias eletrónicas. Quanto à segunda função Mialaret revela a função, hoje com a Escola Europeia, a mais fulcral do papel docente a de mediador e

avaliador de aprendizagem do estudante. Aquela a que Mialaret apelida de professor orientador/conselheiro.

O supervisor, aquele que sugere trabalha e supervisiona a sua realização (...), aquele que, propõe maneiras de adquirir conhecimento; e o papel do professor enquanto orientador/conselheiro na procura e aquisição do conhecimento parece assim maior importância, em detrimento da sua posição enquanto transmissor de conhecimento. A supervisão pedagógica é um conceito que começou por se referir aos processos de formação inicial desenvolvidos no estágio, sendo pois

“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18).

Para evoluir num sentido mais amplo em que o centro é a Escola, ou seja, vista como,

“um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

A supervisão pedagógica ocupa um lugar central na formação dos profissionais da Educação. O momento da formação onde a supervisão se torna mais relevante na formação de professores é, em nosso entender, no momento do estágio, o qual pode ser definido (Caíres & Almeida, 2000) como

“Uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental da formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional”. (p. 219)

Em termos de objetivos estágios curriculares, como refere Caíres e Almeida (2000) há um autores, fatores como duração, tipo de acompanhamento, avaliação, formas de articulação com as restantes componentes do curso, devem ser tidos em conta.

Outro aspeto a salientar prende-se com as tipologias dos estágios. Retomando a classificação de Ryan e colaboradores (1996), os autores supracitados fazem referência a vários tipos de estágio, designadamente: (1) o estágio como capacitação de um aprendiz; (2)

o estágio orientado pelos objetivos académicos; (3) o estágio com preocupações desenvolvimentais; (4) o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências. Mas é a propósito da avaliação dos estágios, que a questão da supervisão surge. Como se pode ler em Caires e Almeida (2000): amplo consenso, sendo de destacar: (1) a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo da formação a um contexto prático; (2) o alargamento do repertório de competências e conhecimentos através da participação em experiências práticas; (3) o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; (4) a identificação das áreas fortes e áreas fracas; o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional. Por conseguinte, no entender dos

“Adicionalmente à questão do que deveria ser avaliado e como é que a avaliação seria levada a cabo (...), diz respeito a quem deve assumir a responsabilidade pela avaliação do desempenho dos estagiários. A questão habitualmente recai sobre se deverá ser o supervisor da instituição, o supervisor da Universidade, ou os dois em parceria ou ainda se deverá incluir terceiros.” (p. 232)

A propósito da discussão de quem deve ou não avaliar o estagiário, é interessante notar o modo como as competências são referidas por Caires e Almeida (2000):

“Pensando em termos da formação dos alunos do Ensino Superior e das aprendizagens/competências que é esperado que estes futuros profissionais desenvolvam (...) há que dar uma maior intencionalidade à organização e implementação dos estágios por parte da universidade.” (p. 235)

De facto, na linha dos documentos legais, também aqui o termo “competências” é assumido em sentido muito diverso. Aqui não se trata de o sobrepôr ou incluir no conhecimento mas sim de o colar à aprendizagem.

Por conseguinte, a competência profissional passa a ser analisada a partir da perspetiva do estudante e discute-se em termos de aprendizagem. Relativamente a este assunto, Caires e colaboradores (2006) criam um instrumento de medida – Inventário de Vivências e Perceções do Estágio – o qual vai ser utilizado na presente investigação.

5.4.1 As tutorias e o tutor a nova relação professor/ estudante: desenvolvimento de competências face à aprendizagem

Novoa (2003) O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado"

O Decreto- Lei nº 74/2006, refere a integração de uma metodologia de ensinar a ensinar onde as aprendizagens eram integradas por meio das TIC através concretamente das Tutorias presenciais ou mais atualmente previsto na lei virtuais. Assim define: O processo de adequação dos ciclos de estudo, no seu artigo 61, 2º o processo de adequação visa a reorganização de cada ciclo de estudos em funcionamento e concretiza-se na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências , e da determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular(UC), incluindo, quando as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.

Todo o sistema de ensino superior na Europa enfrenta um grande desafio sem precedentes. O tratado de Bolonha trouxe uma mudança de paradigma que norteia os novos métodos e processos de ensino, onde a aprendizagem deixou de ser o resultado da transmissão de conhecimento científico dos docentes e um processo de aquisição de saberes dos estudantes.

Como refere Tarouca (2013): Com o avanço e disseminação das TIC torna-se possível produzir um ensino de qualidade que seja culturalmente relevante às populações e que, pelas novas tecnologias, consiga dar acesso ao conhecimento daqueles a quem as estruturas tradicionais do sistema de ensino não consegue levar aos níveis, mais avançados de formação.

Quanto às Competências orientadas à reflexão, a qualidade educativa é espalhada por várias dimensões da educação, quanto à dimensão humana, é fundamental que o educador/ professor apresente uma prática resultante de autoavaliação e reflexionada. Na formação inicial durante os estágios, a supervisão assume a tarefa de criar capacidades no estudante

para fazer uso treinando a reflexão como uma ferramenta na construção de aptidões pedagógicas. Ganzález (2001) O praticum é o peíuoo em que é possível ver, fazerver fazer e fazer ver.

A reflexão surge como uma meta a atingir na formação, na defesa da ideia de que na docência a atividade do professor é uma profissão de práticas refletidas ou seja é uma atividade de pessoas dispostas a refletir.

A reflexibilidade é uma orientação para a indagação e a resolução de problemas na perspectiva de melhorar a qualidade educativa pela melhoria das práticas pedagógicas Gallego e outros (2009)... implica um alto componente crítico, de implicação e compromisso; toda vez que requiere de um processo e de estratégias que facilitem a reflexão e a análise da realidade.

Gallego e outros (2009) acrescenta que os estudantes deveriam conseguir competências diversas para melhorar o seu desempenho que vão de habilidades socio-relacionais, tecno-funcionais, profissionais e de reflexivo-crítico.

Para Zabalze (2003) uma competência está composta por conhecimento e experiência prática e ainda a reflexão. O autor atribui à capacidade do estudante em praticum três componentes na capacidade referida a saber: ser competente traduzido em ter-se adquirido conhecimento estruturado de atividade para poder escolher estratégias mais eficazes; ser capaz de criar algo de progredir e de produzir nos diferentes contextos, o autor refere-se ainda a uma terceira componente onde o estudante consiga ser capaz de diferenciar o que é o conhecimento teórico e a própria capacidade de a utilizar, reconhecendo os limites, ser capaz de recorrer à equipa educativa ou tutor, pedindo ajuda, utilizando os conhecimentos dos outros na resolução de problemas. Surgindo o conceito de mega competência de reflexibilidade definida por Sabalza (1996) como capacidade de analisar e avaliar o próprio trabalho e de introduzir nas ações futuras os respetivos ajustes necessários. A reflexibilidade docente é uma caraterística de realidade única e de realidades pedagógicas únicas com pessoas únicas; a reflexibilidade e habilidade humana necessária à atividade docente, que se apresenta como forma de contributo à tomada de decisão docente; já que as competências não são recursos em si mesmo no sentido de saber como atuar e como fazer, nem atitudes, mas o que mobilizam, integram e orquestram diversos recursos Gallego e outros (2009) na defesa do conceito de construto e de uma conceção de dinamismo que se vai construindo ao

longo do tempo numa operação cognitiva complexa de unir teoria-prática/ reflexão de atuação adequada e de aplicação aos diferentes contextos.

Na relação professor/aluno, Magalhães (2014, p. 86) (...) a relação de interdependência e de respeito mútuo no quadro de uma aproximação reflexiva, crítica e construtiva de ambas as partes.

O ensino superior Europeu apresenta novos desafios aos seus Docentes, onde as novas metodológicas e novas atitudes, se adequa ao aluno como centro nevrálgico da atual formação superiora, este assumindo-se como o ator principal do processo ensino/aprendizagem e o professor assume-se como o mediador desse processo, onde as tutorias representam um meio de concretização nesta nova relação professor/aluno.

Assim Ramos apresenta uma proposta sobre o novo conceito deste novo papel docente:

Figura 5.3. Tutorias. Ramos (2014,p:275)

TUTORÍAS	
Finalidad	Facilitar el proceso formativo de los estudiantes mediante la atención personalizada necesaria.
Escenario	De manera presencial en despachos o seminarios; e incluso de forma no presencial gracias a las herramientas comunicativas existentes.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none">• Se atienden las necesidades individuales concretas del estudiante.• Mediante una relación personal, es la mejor manera en que el profesor puede ayudar al estudiante en el desarrollo de sus aprendizajes.• De cara al desarrollo integral de los estudiantes, estos requieren un mayor apoyo orientador por parte de los docentes.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none">• El rol tradicional del profesor universitario es distante con los estudiantes, suponiendo en ocasiones una barrera tanto para profesores como para estudiantes.• Tanto profesores como estudiantes coinciden en valorar negativamente las tutorías.
Descripción básica	Consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor y el estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto.

A atividade tutorial, resultante das experiências dos autores enquanto tutores nas ações de educação à distância e orientação das atividades dos estudantes, surge uma proposta de competência a adquirir.

Figura 5.4. As 10 competências para o tutor e a atividade tutorial, : Adaptado (de Silva,2012; e Schinerder, 2011) por Schneider e outros (2013).

- 1. Fluência digital:** apropriação da informação digital e do potencial de conhecimento gerado (BARRETO, 2009), possibilitando não só o uso, mas também a criação e a produção de conteúdos e materiais através das tecnologias.
- 2. Relacionamento interpessoal:** fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e de aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, na disponibilidade para trabalhar em equipa.
- 3. Organização:** capacidade de estabelecer contacto permanente com os alunos e medir as atividades discentes.
- 4. Planeamento:** Planeamento das atividades de tutoria e na seleção de estratégias adequadas ao grupo.
- 5. Disponibilidade para mudança:** capacidade de adaptação ao estilo de aprendizagem do grupo e ao estilo do professor. Possibilidade de mudança, a partir do *feedback* dos docentes e dos discentes, disponibilidade para participação ativa.
- 6. Administração do tempo:** organizar a sua agenda de compromissos, a fim de manter regularidade de acesso e retorno às solicitações.
- 7. Motivação do outro e de si próprio:** capacidade de manter a motivação no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento, a orientação e a realização das atividades, sendo um facilitador dos processos. Acolher as dificuldades dos alunos e incentivá-los na realização das atividades e na participação através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
- 8. Avaliação de aprendizagem:** capacidade do tutor de compreender o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, a fim de colaborar na avaliação.
- 9. Comunicação:** fundamentada na clareza e na objetividade da expressão escrita, tendo em vista a função de mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e o estudante. Capacidade de fornecer e receber *feedbacks*, são competências comunicativas.
- 10. Reflexão:** competência baseada na capacidade de abstração para refletir e analisar criticamente as competências que precisam de ser desenvolvidas pelo tutor. Responsabilizar-se pelas próprias consequências das suas atitudes.

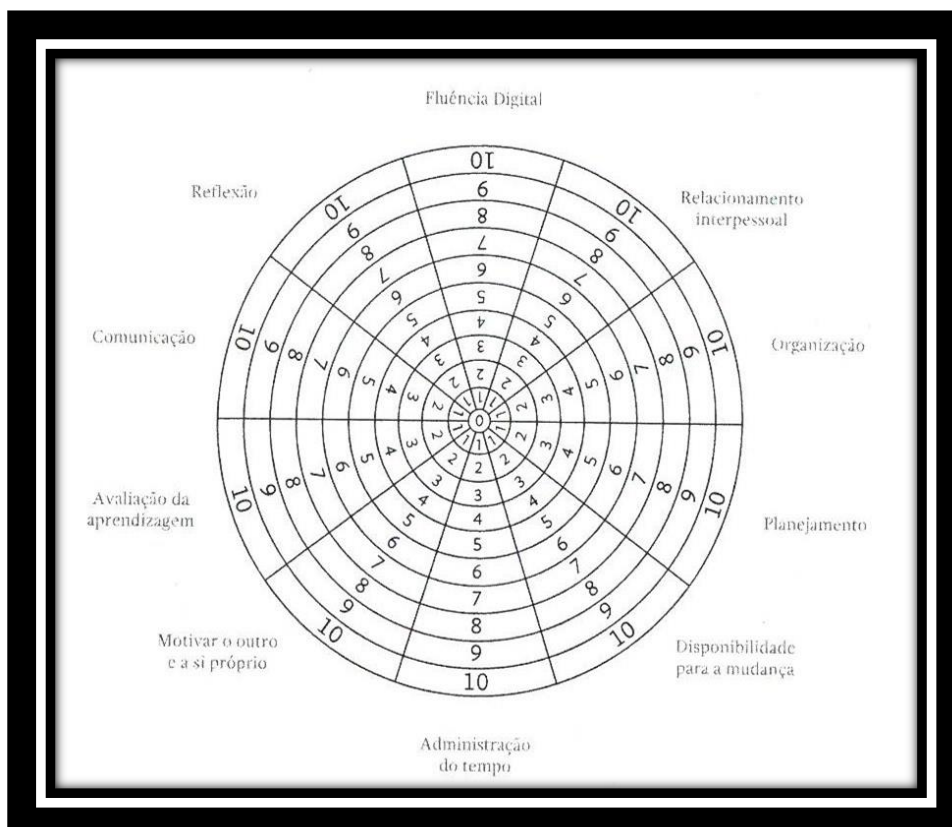
Posteriormente, Behear, Schneider, Silva (2013) foram identificando outras competências juntando as anteriores propostas:

Figura 5.5. Novas competências foram acrescentadas posteriormente ao estudo de Behear, Schneider, Silva (2013) .

- trabalho em equipa
- mediação pedagógica
- autonomia do estudantes

Através do Moodle, ambiente virtual de aprendizagem, adota-se o objeto de aprendizagem desenvolvendo-se pelo núcleo de Tecnologias Digitais aplicadas à Educação (NUTED), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil trabalharam e estudaram as competências do tutor, criando assim a

Figura 5.6. Roda das competência Schneider e outros (2013,p:66)



“Roda das

Competências”, baseadas num modelo utilizado nos processos do Coaching O'Connor (2002), Distéfano (2005), para a autoavaliação do tutor: Entendendo as tutorias como um meio de excelência para criar relações entre docentes/discentes, quer

individualmente como coletivamente, meio favorecedor do processo formativo para as práticas profissionais. Destacam-se as seguintes funções tutoriais acadêmicas.

Figura 5.7.- Tutorias Acadêmicas Ramos (2014)

- Facilitar el proceso formativo de los estudiantes, de tal manera que este sea cada vez más autónomo en sus aprendizajes. Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento (Paricio, 2005). Esta labor otorga al tutor un nuevo rol de asesor universitario en el desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales, que favorecen la autonomía personal y la toma de decisiones.
- Prever y solventar las posibles dificultades de aprendizaje. La tutoría debe ayudar a diagnosticar las dificultades que pueda tener el alumnado en su aprendizaje y poner los medios necesarios para intentar anticiparnos, y si fuera necesario subsanarlas.
- Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar la realimentación necesaria para cada estudiante o grupo. Como señalan González & Wagenaar (2003), se reclama una atención más personalizada en los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares a lo largo del itinerario formativo, tanto en la dimensión académica como profesional.
- Orientar al profesor en la planificación de la acción docente, para seleccionar la metodología de trabajo más adecuada.
- Facilitar la evaluación del aprendizaje; «la tutoría ha de garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes que se pide al alumnado y los objetivos competenciales propuestos en las asignaturas» (Álvarez González, 2008, p. 78).
- Facilitar el desarrollo de las competencias transversales.
- Apoyo didáctico en infinidad de actividades basadas en aprendizaje por proyectos o resolución de problemas, por ejemplo.
- Aportar la dimensión profesional de las materias. Gracias a la tutoría, el docente en cada materia debe hacer ver a los estudiantes no solo la dimensión académico-curricular, sino también la dimensión profesional.

O enquadramento tutorial na perspectiva de Bolonha, a Universidade e as escolas de formação de professores desenham uma organização curricular bivalente. Por um lado nos planos de estudo, com as respetivas cargas horárias e sumários das aulas de orientação tutorial, fixados em tempos quer para docentes , quer para os alunos. Quanto á figura das tutorias em gabinete ou virtuais, são livres e mais bem aceites por todos, embora como defende Ramos (2014) nem sempre bem compreendidas, por alguns professores e sem entender a grande Dimensão que represente para o processo ensino/aprendizagem para o estudante.

Figura 5.8. Teorias face a aprendizagem Costa (2010) in Lima e Capitão (2003)

	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo
Conhecimento	Absoluto Transmissível	Absoluto Transmissível	Relativo Construção pessoal
Aprendizagem	Resposta e factores externos, existentes no meio ambiente.	Representação simbólica na mente humana da realidade exterior.	Ajustamento dos nossos modelos mentais à acomodação de novas experiências.
	Mente como uma caixa preta.	Mente processador de informação.	Mente como processador de informação.
	Realidade exterior convergente.	Realidade exterior convergente.	Realidade exterior divergente.
Foco pedagógico	Aplicar estímulos e reforços adequados.	Manipular o processo mental do aluno	Fomentar o orientador do processo mental do aluno

A aprendizagem, é encarada por uma atividade a construir ao longo do tempo, num processo cada vez mais promovido pelos diferentes papéis, que quer o aluno quer o docente, desempenhou perante e face à própria aprendizagem.

PONTE (1997) *...as novas tecnologias poderão ter um papel a desempenhar, quer como ferramenta de trabalho, quer como meios de descoberta e de formação de conceitos, quer como instrumentos de resolução de problemas. O seu uso poderá ser, além disso, fortemente motivador para os alunos. Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos.*

A integração dos resultados de aprendizagem vertidas no Estágio supervisionado, que surge agora como resultado de uma nova focagem partilhada entre docentes e alunos ao longo da formação convergindo num processo interdisciplinar e de aprendizagem.

As tutorias na supervisão e acompanhamento da prática dos estudantes, promovem uma aquisição e adequação na aplicação das aprendizagens específicas no seu todo e a construção de novas competências profissionais próprias de futura profissão.

Das tutorias e a nova relação professor/ estudante Guedes e Lourenço (2007) resultar numa melhor integração dos saberes resultante das diversas U.C. Do plano curricular e das experiências vivenciadas nos contextos de estágio e respetivas interações e pedagógicas, com um objetivo final e por via da construção de um projeto de investigação da construção de documentos em forma de portefólios aglutinadores das competências adquiridas e das aprendizagens conquistadas no horizonte duma certificação profissional. Tarouca (2013): 11

A formação integral dos estudantes através de programas dinâmicos, onde as aprendizagens nos contextos, são consideradas e tidas como necessidades de formação e de desenvolvimento das competências fundamentais à formação de profissionais de educação. Nesta perspetiva e referimos a integração nos currículos os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Delors e outros (1998).

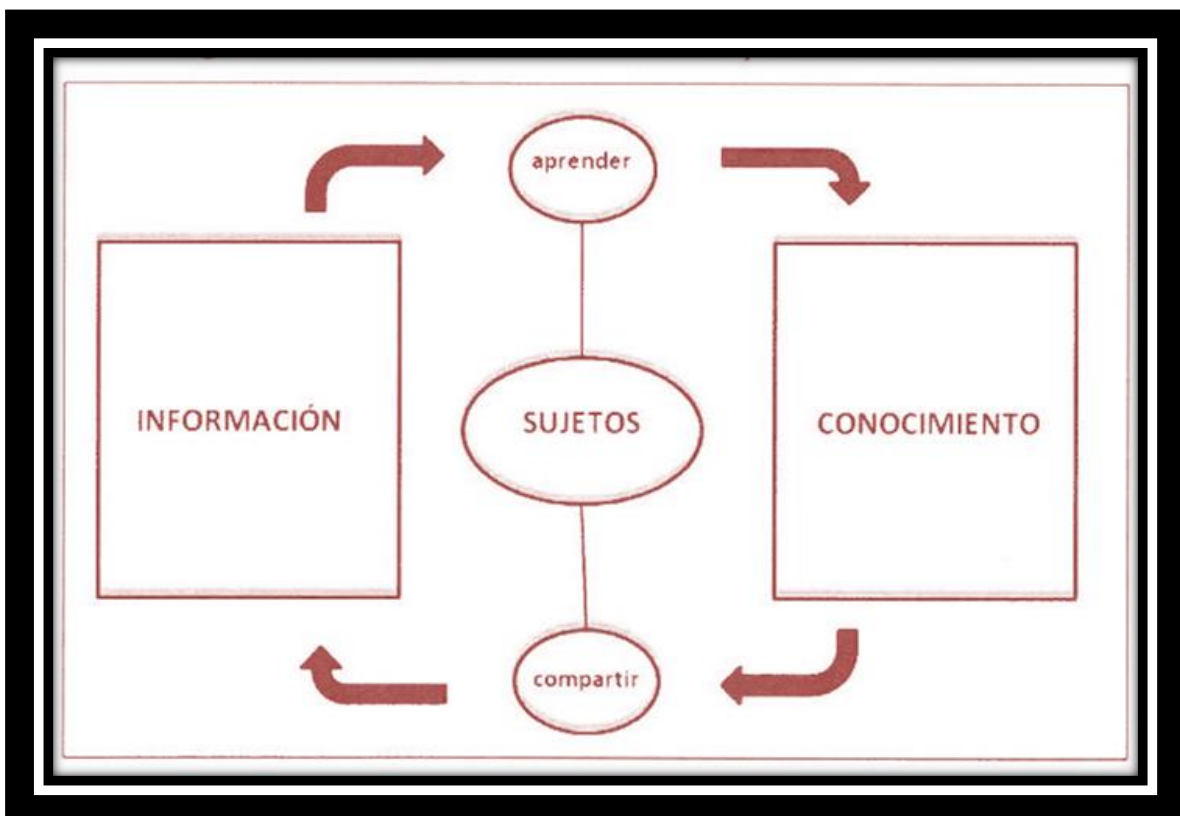
Na identificação do conceito tutorial redireciona-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem, neste meio auxiliador como processo formativo. Sem excluir os conteúdos da formação a competência ressurge de prática como diz Schneider, D e outros (2013): 63 “A arquitetura e as práticas pedagógicas, baseadas nas competências, potencializam mudanças de uma perspetiva de fragmentação para a integração, de memorização para a construção de conhecimentos, de passividade para a ação e para o desenvolvimento de competências ao longo da vida.”

O papel do professor na formação tutorial assenta na perspetiva que o seu papel já não é ensinar no sentido tradicional de transmissão de conhecimento, mas sobretudo apoiar

e orientar os estudantes na sua aprendizagem.

Nesta mudança recomeçamos a autoavaliação na atuação docente, quando ao método de ensino/ aprendizagem e quanto aos meios de transmissão que acompanham a evolução dos tempos, e da própria evolução tecnológica como meio de transmissão do conhecimento. Nas sociedades do conhecimento é essencial na missão de preparar os futuros professores compreender processos como o do ciclo da informação e do conhecimento:

Figura 5.9. Ciclo da informação e do conhecimento, Ramos (2014, p.79)



Cabe ainda ao professor a liderança no processo de ensino/ aprendizagem embora encarado de forma diferente, isto é o professor deverá, utilizando métodos ativos, induzindo e motivando os alunos a aprender por si mesmos. Guedes e Lourenço (2007).

As autoras acrescentam ao papel de dinamizador e avaliador do trabalho do estudante e do professor tutor como: um facilitador e motivador do processo de aprendizagem, referente aos trabalhos e projetos, individuais ou de grupo que o estudante realiza no âmbito do “trabalho autónomo do estudante definido pelo Processo de Bolonha” e previsto DL nº 74/2006.

Figura 5.10. Trabalho autónomo do estudante Ramos (2014 p.283)

TRABAJO AUTÓNOMO <i>(aprendizaje autónomo, aprendizaje auto dirigido, aprendizaje autorregulado o autoaprendizaje)</i>	
Finalidad	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.
Escenario	En cualquier momento y en cualquier escenario.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante se convierte en el responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje. • Desarrolla y capacita al estudiante para actuar de forma autónoma y estratégica ante las diferentes situaciones que se le presentan.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> • La manera de programar la docencia por parte del profesor, favorece en mayor o menor medida el desarrollo y la utilización de las estrategias de autoaprendizaje. • Falta de cultura de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes universitarios. • A la hora de afrontar tareas complicadas, pueden surgir problemas en la consecución.
Estructura	El estudiante debe afrontar de manera autónoma la realización de todo tipo de tareas, actuando de manera estratégica y actuando intencionadamente para conseguir unos objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de las tareas a realizar.

A motivação oferecida pelo professor prevê levar os alunos a refletir sobre problemas e a analisar possíveis soluções adequadas. O professor tutor surge, ainda na perspectiva das autoras como especialistas técnicos e avaliador: ao fornecer informações de caráter técnico, nomeadamente ao nível metodológicos ou instrumentos de avaliação e orientar práticas adequadas aos contextos pedagógicos.

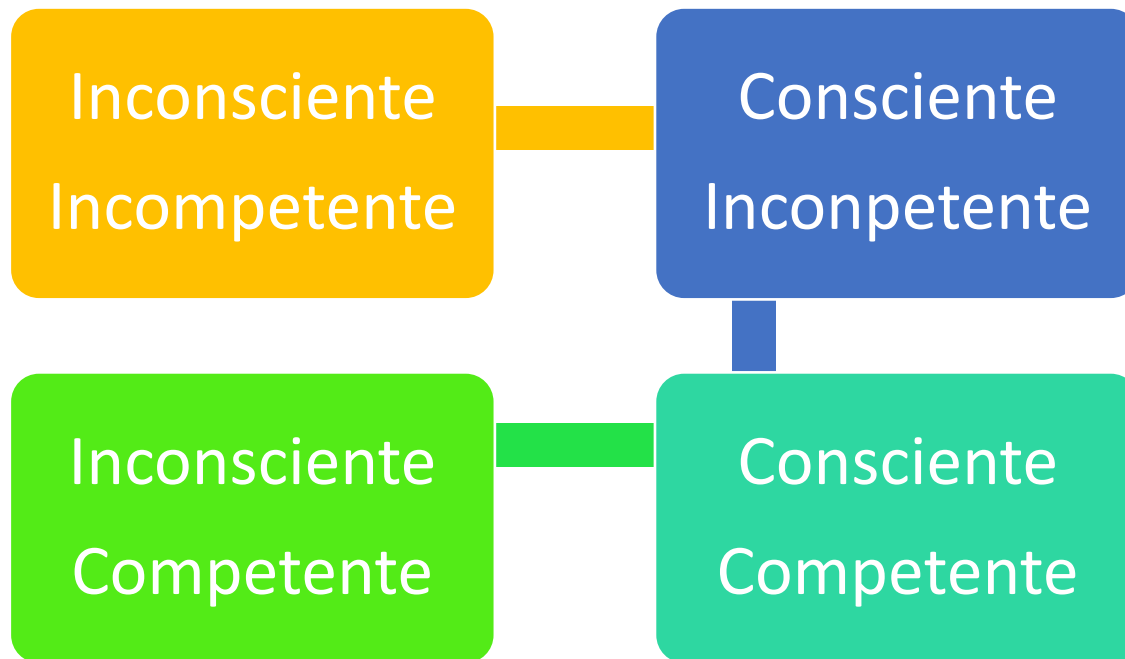
Quanto à função de avaliador para além de enquanto membro do júri de avaliação final do Relatório de Estágio, também é exercida funções avaliação nos documentos de estágio onde está incorporado os portefólios.

Ao estudante, autor do seu próprio processo de ensino/ aprendizagem, o recurso às tutorias promove a sua autonomia Guedes e Lourenço (2007), onde as descobertas individuais e a permanente atualização dos conhecimentos, discutindo as matérias, revelando o estado de atualização, e percebendo a relevância entre os objetivos a traçar com

as metas a atingir.

Este processo evolutivo de aprendizagem requer que o aluno parte do desconhecido para etapas de conhecimento e consciência do que precisam aprender.

Quadro 5.1 – Aprendizagem Individual



**5.4.1.1. A relação estudante/estudante e competências de trabalho de grupo:
Trabalho Colaborativo**

O conhecimento gerado por um grupo é maior que o conhecimento gerado por o membro mais inteligente (Surowiecki, 2005, p. 13). Na defesa das orientações do professor/tutor surge como necessário o trabalho de grupo ao ensino superior.

Figura 5.11. Trabalho em equipa: Ramos (2014)

TRABAJO EN EQUIPO	
Finalidad	Hacer que los estudiantes trabajen colaborativamente y aprendan conjuntamente.
Escenario	De manera presencial en aulas específicas o seminarios, aulas de ordenadores, e incluso de manera no presencial a través de foros, wikis u otras herramientas de trabajo colaborativo en red.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Las conclusiones obtenidas son más valiosas y de mayor calidad. • Bien realizado, es más fácil y productivo que el trabajo individual. • Se desarrollan habilidades comunicativas.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> • No se está preparado para trabajar colaborativamente en una sociedad puramente competitiva. • Es necesario trabajar precisamente técnicas y procedimientos de trabajo colaborativo. • En un grupo no todas las personas aportan lo mismo y el resultado no siempre refleja el trabajo de todos los miembros.
Descripción básica	Tras la formación de pequeños equipos o grupos de trabajo, los diferentes miembros colaboran y trabajan colaborativamente en busca de conseguir un objetivo compartido.

A implementação e compreensão de todas as atividades de grupo e de trabalho autónomos promovidas pela escola de formação de professores e em equipa pedagógica que o aluno desenvolve em contexto de práticas, proporcionando-lhes uma primeira incursão no contexto escolar munidos de instrumentos teóricos e metodológicos que lhes permite observar, caracterizar aspetos sociais, organizacionais e relacionais desse contexto. Neste sentido pretende-se promover uma aprendizagem inter-relacional e aquisição da competência de trabalho colaborativo.

Os principais Objetivos: compreender e analisar os contextos organizacionais e suas estruturas de equipas educativas e aprendentes onde irão atuar profissionalmente; Conhecer as funções e tarefas do educador/auxiliar enquanto elemento de uma equipa mais lata, entender o conceito de relação pedagógica, compreender os diferentes papéis dos agentes educativos, conhecer o trabalho de equipa com os pais; Manifestar capacidade para compreender a complexidade do trabalho colaborativo enquanto competência a desenvolver em geral, e dos processos de funcionamento das equipas educativas em particular; Manifestar capacidade de pesquisa e análise crítica da informação nova.

Breve análise do conceito de projeto educativo enquanto atividade coletiva .

O contexto formal de serviço a primeira infância, enquanto prática conjunta de atores; comunicação entre pares em contextos educativos. Trabalho em equipa: um processo interativo. Perfis do educador auxiliar e estratégias de trabalho em equipas diárias. Papéis dos membros. Processos de estabelecimento de relações de apoio entre adultos. Decisões sobre trabalho em conjunto.

Os conteúdos programáticos encontram-se articulados com os objetivos definidos. O conjunto dos conteúdos programáticos permitem munir o aluno das competências teóricas necessárias acerca do papel do educador/auxiliar enquanto membro de equipa pedagógica da creche ou Jardim de Infância. Os conteúdos programáticos enunciados visam dotar o aluno de conhecimentos teóricos necessários sobre a realidade do trabalho colaborativo.

A unidade curricular de Trabalho Colaborativo tem a duração de 60 horas distribuídas por aulas teóricas e tutórias semanais de acompanhamento.

As aulas semanais são teórico-práticas, exposição de conteúdos que permitem aos alunos conhecer e compreender o contexto relacionais onde irão exercer a sua atividade profissional futura.

A avaliação do aluno deve ser considerada um processo contínuo, tendo em conta o desenvolvimento das competências fundamentais ao nível das reflexões sobre a dimensão educativa, e o entendimento de relação e interação pessoal dos atores, inerente a uma ação pedagógica. Constitui elemento de avaliação o teste escrito e trabalho em grupo final.

Privilegia-se o contacto e a experiência de trabalho de equipa , a comunicação em pequeno grupo, divisão de tarefas e respeito pela diferença.

As sessões semanais teórico práticas pretendem dotar o aluno de instrumentos teóricos e que lhes permite observar experiências, caracterizar aspetos sociais, organizacionais e dos grupos de trabalho na lógica da dinâmica de grupos e a aplicar nos contextos de educação formal para a primeira infância. Incidem ainda na análise/ reflexão da experiência de observação e autocópia dos trabalhos em equipa e dos processos de aprendizagens colaborativa.

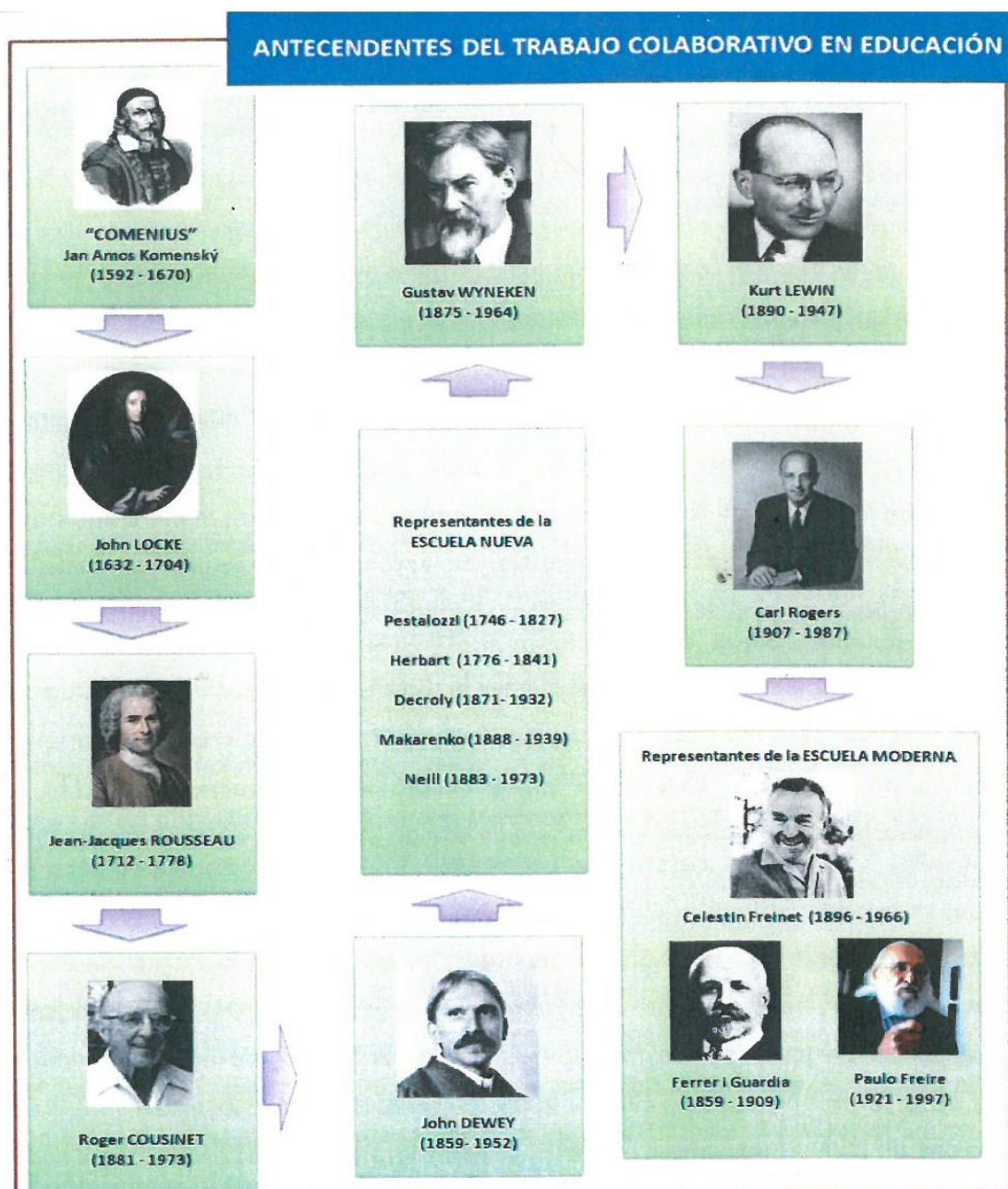
Ramos (2014) defendeu o ponto de vista educativo e de entender que a História nos reporta a alguns Teóricos que foram contribuindo com a perspetiva atual que defende o ideia dos trabalhos de grupo dos estudantes do ensino superior europeu como meio de promover a aquisição de competências facilitadoras do ensino e da aprendizagem. A posição tem vindo a diferenciar os conceitos de trabalho cooperativo, não ser exatamente colaborativo já que entendemos o primeiro ser desprovido da dualidade das partes nos intervenientes do trabalho de grupo.

O contexto colaborativo da formação de professores é um dos estudos recentes de investigadores portugueses que se ocupam com a problemática formativa dos docentes, assim Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, na defesa da ideia da qualidade da escola e do professor ou então referindo os desafios que são colocados pela Comissão Europeia e seus apelos aos países europeus «(...)estes visam colocar a Europa na rota da economia baseada no conhecimento e transforma-la num espaço á escala do planeta, sem que esse processo resulte do sacrifício do nível e da qualidade do emprego, da debilidade da coesão social ou da agressão á sustentabilidade ambiental, renascendo assim a construção de uma nova ordem educativa mundial.

Falar em colaboração de facto não é novo, pois o termo surge no discurso teórico de perspectivas direta ou indiretamente relacionadas com a Pedagogia antiga, na Época Renascentista, desde Comenius, Locke ou Rousseau, Passando pelos pensadores do século XX , onde encontramos de Roger Cousinet, Dewey aos representantes da Escola Nova: como

Pestalozzi, Herbart, Decroly, Makarenko anteriores e os atuais Nell, como Gustavo Wynekem, Kurt Lewin, Carl Roger terminando com a Escola Moderna de Freinet, Ferrer e Paulo Freire

Figura 5.12. Antecedentes do trabalho colaborativo Ramos (2014,p 347



Ramos (2014,p338) citando Johnson apresenta uma tabela que perspectiva o trabalho colaborativo dos estudantes em grupo onde se toma consciência da diferença paradigmática

que esta nova filosofia de modelos de ensino, imputadas pela escola europeia desenvolveu na formação e no ensino superior atual.

Nos modelos Interacionista onde a maioria dos objetivos de aprendizagem encontrados nas aprendizagens colaborativas e sua importância se contemplam na diversidade e diferença dos próprios modelos de ensino, assim poderemos verificar como antes e depois nos posicionamos perante a Epistemologia, o conhecimento, os estudantes as funções docentes, as relações, os contextos e o ambiente, entre outros relacionados com a aprendizagem.

Figura 5.13. Paradigmas novos e velhos, D.W. Johnson *in* Ramos (2014,p.338)

	Viejo paradigma	Nuevo paradigma
Conocimiento	Transferido del docente al estudiante.	Construido por el estudiante con la ayuda del docente.
Estudiantes	Receptores pasivos de la actividad del docente.	Constructores activos del conocimiento.
Función docente	Clasificar y agrupar alumnos.	Desarrollar las competencias y las aptitudes de los estudiantes.
Relación	Relación impersonal entre alumnos y entre docente y alumnos.	Colaboración entre alumnos y entre el profesor y los alumnos.
Contexto	Individualista, fomentando la competitividad.	Cooperativo, desarrollando aprendizajes colaborativos.
Visión de la enseñanza	Cualquier experto puede ser profesor y enseñar.	La enseñanza es algo complejo y requiere capacitación didáctica.
Epistemología	Reduccionista.	Constructivista.
Modo de aprendizaje	Memorizar.	Establecer relaciones y actuar.
Ambiente	Conformismo y uniformidad.	Desarrollo continuo y diversidad cultural.

5.4.1.2-Tutoria a supervisão na Construção de um Projeto para a Prática Pedagógica Supervisionada

Novoa, A. (2003) Quero referir-me a uma reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise “clínica” de casos e de situações. Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico.

Como nos refere Pacheco(2011) não há uma tradição de currículo nacional no ensino superior. A organização curricular centrada na aprendizagem e seus resultado, fica distante com a nova dinâmica que Bolonha define uma mudança paradigmática: onde aponta de uma organização curricular centrada em objetivos de aprendizagem , próximo da lógica das competências, que já não reportando- a um produto mas a um processo. A noção de descritor, padronizados nos critérios de avaliação, focada na valorização de resultados.

Figura 5.14. Os objetivos e mudanças de inovação educativa na aprendizagem, in Pacheco(2011 p.85)

Dimensão	Objetivo de aprendizagem	Resultado da aprendizagem/descritor
Tempo verbal	Presente indicativo/Infinitivo (Conhecer...)	Futuro (deverá ser capaz de...)
Finalidade	Intenção de um comportamento esperado	Resultado expectável Competência
Lógica sistémica	<i>Input</i>	<i>Output</i>
Natureza metacognitiva	Teórico-prática	Mobilização de recursos teórico-práticos em contextos de ação
Aprendizagem	Centrada no processo	Centrada no produto
Avaliação	Sumativa/Formativa	Sumativa/Formativa/Aferida
Indicador	De progressão	De desempenho
Paradigma	Centrado no professor	Centrado no aluno

Bolonha na sua implementação apontou para mudanças e inovação educativa, onde o

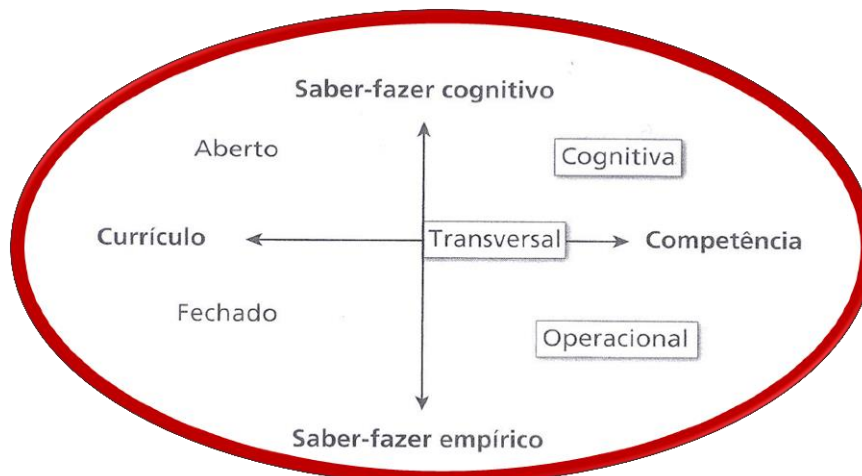
Ministério, Tecnologia e Ensino Superior apontam objetivos a atingir através da implementação do DL 74/2006 de desenvolvimento de um sistema de competências (artigo 61º – 2 – a) e c) quanto à determinação do trabalho do estudante, focado na aprendizagem em contraposição ao modelo centrado no ensino.

Na troca de papéis do ensino tradicional para Bolonha, onde professores e estudantes se relacionam mas os segundos assumem-se como os primeiros responsáveis pelo processo de aprendizagem, ao longo da vida.

No DL nº 115/2013, define-se um novo mapa conceptual que esclarece e regula os procedimentos e define os planos quantitativos das formações e avaliações e creditações das experiências de vida. O processo excessivamente aberto preconizado por Bolonha, realidade que nunca deverá substituir a creditação do estudo em ambiente de ensino superior. Todo o sistema de ensino visa aquisição de conhecimentos pelos estudantes, LBSE (1986) no entanto a sua sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes.

A organização curricular encontrou as competências transversais e as metodologias ligadas sempre a um saber-relacional.

Figura 5.15. Relação do currículo, conhecimento e competência, Pacheco(2011,p55)



Apesar de esse reconhecer o predomínio das sociedades da informação e do conhecimento, assistimos as transferências; do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem, Pacheco (2011, p55)

A resolução de problemas em contexto prático, surge de forma dinâmica e interativa Pinto (2004), converte-se numa competência complexa que permite a aplicação do princípio que os saberes devem ser utilizados e mobilizados em situações Alves, Esteves e Morgado (2004) e uma competência somente se atualiza Roldão (2003^a) se em contexto ou situação, seja ela uma ação observável ou uma operação mental detetável pela sua expressão em atos, raciocínios ou uma operação mental detestável pela sua expressão em atos racionais, palavras ou relações, contextualmente mobilizados.

Como refere Bruner (1999) o saber é um processo, não um produto que exige interação:

As competências que se aportam aos objetivos de estudo revelam-se através das aquisições e consolidações práticas, onde os saberes empíricos interagem com processos cognitivos internos:

Figura 5.16. A competência e mobilização dos saberes. Pacheco 2011, P.118)



A competência tem uma relação com conteúdos e a mobilização que se opera ao nível da estrutura cognitiva dos aprendentes é significativa e fundamental.

Surge assim a necessidade de equacionar as habilidades a desenvolver na formação dos futuros docentes, acrescentando-as na formação:

A tutoria na supervisão da prática pedagógica ou estágios, aponta para o conceito de

projeto e de investigação-ação.

-É de lembrar o posicionamento de Guedes e Lourenço (2007) ao lembrar que a ideia de projeto é muito antiga, remonta nos Estados Unidos aos anos 20 do século passado e vulgarizado por William Kilpatrick onde se questionava o formalismo de escola, e se salientava as características pessoais e individuais e sociais do processo educativo Guedes e Lourenço (2007) “a noção de projeto (...) parte do princípio de que a vida é a ação e é na interação entre a ação e o pensamento que o indivíduo aprende e se forma”.

A formação de Professores e Educadores representa uma formação de ensino superior politécnico ou universitário, onde se torna importante que os estudantes, futuros professores, adquiram competências gerais na investigação mas também no planeamento, resolução de problemas execução de projetos.

No sentido de entender a problemática da formação docente , recordemos a lição do mestre sobre a função docente, assim:Mialaret (1981,p56), das diversas funções desempenhadas pelo professor reveladas pelo estudo Québec de Mialaret, escolho duas por se adequarem à nossa problemática em estudo: o supervisor e do professor orientador/conselheiro. O supervisor enquanto professor que integra os saberes práticos com todos os adquiridos ao longo da formação, levando o aluno a reflectir sobre a sua própria atuação e encontro de respostas e tornando decisões para os problemas que surgem durante o estágio. Neste ponto mais uma vez se alega ao valioso contributo na supervisão das tutorias electrónicas. Quanto à segunda função Mialaret revela a função, hoje com a Escola Europeia, a mais fulcral do papel docente a de mediador e avaliador de aprendizagem do estudante. Aquela a que Mialaret apelida de professor orientador/conselheiro.

O supervisor, aquele que sugere trabalho e supervisiona a sua realização (...), aquele que, propõe maneiras de adquirir conhecimento; e o papel do professor enquanto orientador/conselheiro na procura e aquisição do conhecimento parece assim maior importância, em detrimento da sua posição enquanto transmissor de conhecimento. No entanto a diversidade formativa aponta para a existência, Flores (2015) de diferentes modos de olhar para o papel das Universidades e das ESES no processo de aprender a ensinar. Apresentamos assim uma visão da distinção entre o que chamamos informação e do conceito de conhecimento:

Figura 5.17. Características da informação e do conhecimento Ramos (2014,p79)

INFORMACIÓN	CONOCIMIENTO
Se puede transmitir y compartir. No se destruye con el uso.	No se puede transferir, solamente se puede adquirir las personas mediante aprendizajes.
Es registrable y medible.	Difícil de registrar y de medir.
Es abundante y está a nuestro alcance. Es un bien social.	Se adquiere individualmente al realizar aprendizajes.
Es ilimitada.	Es limitado.
No debe ser apropiable, aunque en ocasiones se apropie.	Es propiedad de las personas, que pueden vivir sin conocimiento.
Su uso no siempre es excluyente, la pueden utilizar varias personas a la vez. En ocasiones su valor está precisamente en la privacidad o exclusividad.	No es un objeto, es una estructura neuronal.
Es memorizable.	No es memorizable.
Es consciente.	En ocasiones es inconsciente.
Objetivo.	Subjetivo.
Puede generar conocimiento.	Está integrado por información y puede generar información.

Apontando para a aprendizagem dos futuros professores e consequente melhoria do ensino pode ser resultado do tipo de formação recebida; o elevado rigor e exigência com a qualidade e a eficácia dos programas de formação. A discussão sobre as duas problemáticas tentam responder a diversas questões de ordem formativa como qual o perfil adequado do professor responsável por cada unidade curricular, ou das diferentes didáticas, o perfil dos supervisores ou orientadores dos contextos de estágio, como devemos organizar e proporcionar as componentes da formação, como avaliar a qualidade da formação e qual a evidência empírica sobre ela, como articular os conhecimentos teóricos das diferentes componentes formativas, e como verte-los na prática... , como organizar o conhecimento ou as competências a adquirir das aulas do tipo teórico, prático ou tutorial... e por fim como relacionar todas estas questões globalizantemente numa supervisão e orientação das experiências práticas nos contextos formativos, articulando as competências profissionais com a reflexão e criação de projetos que pedagógicos quer de investigação-ação.

Assim, articulando a teoria á prática e na perspetiva de formulação de uma nova Pedagogia para a formação de professores Korthagen (2012): Elaboração cuidadosa de

programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagem pedagógica específica e no investimento na qualidade dos formadores e sua formação.

Na defesa da centralidade da prática de ensino na formação Flores (2014): a importância da prática no ensino, mas ausência de consenso acerca das suas finalidades, da visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, das estratégias formativas a utilizar, das competências profissionais a desenvolver e dos modos de as avaliar, dos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, da relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo de formação, ou da sua duração. Korthagen, Loughran e Russell (2016) abordam as questões da centralidade da prática como: A questão da Teoria e da prática parece de difícil resolução, como dizer aos futuros professores que a investigação demonstra como bom ensino e manda-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas Universidades. É imperativo dar atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino.

A investigação surge agora como um principal eixo central na formação de professores. Já que abundam os modelos de formação, de contextos e de percursos na formação dos professores teremos que centrar duas estruturas da formação, enquanto consumidores e também como produtores de investigação.

Quanto ao ensino da investigação na formação de professores:

Loughran (2009, p. 43) A relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores representa um elemento central para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho.

A nova formação de professores também defendida por Cochran-Smith (2005b) onde além das questões políticas soma a importância das dimensões sociais e culturais da formação profissional. Korthagen, Loughran e Russell (2006) referem o tipo de professores que devemos formar, além das questões da escola ensino e aprendizagem e a própria conceção de educação indicados na análise de profissionalismo docente e da identidade profissional.

Estas competências com forte carácter profissionalizante, mas também promotoras de

aprendizagens necessárias aos desempenhos futuros. Guedes e Lourenço (2007) propõe três tipos de projetos de ensino, referentes ao grau de conhecimento disponível, sobre métodos e ferramentas a utilizar e para a resolução de problemas:

Figura 5.18. Grau de conhecimento do Projeto Guedes e Lourenço(2007)

Fechado	Parcialmente Aberto	Aberto
O projeto é pré-definido e os métodos a utilizar são estabelecidos assim como as ferramentas de avaliação a utilizar.	Quer o problema, método ou ferramentas não sendo desenhadas ao longo do processo.	Parte-se para um projeto sem método ou ferramenta definidos e vai-se mudando adaptando aos problemas surgidos.

O conceito de projeto está inerentemente relacionado com a aprendizagem cooperativa, este último, uma estratégia recorrente das metodologias usadas na supervisão das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do Seminário de Estágio e nas respetivas Orientações tutoriais, dirigidas para grupos de estudantes e com o objetivo de apoiar o trabalho de projeto e outros documentos inerentes ao trabalho do estudante.

A formação das orientações tutoriais ou tutorias de supervisão orienta-se no sentido de promover o trabalho de grupo dos estudantes, onde reside o conceito de aprendizagem cooperativa. Podemos considerar que a aprendizagem cooperativa praticada nos grupos de trabalho tutorial, para além de estrutura o conceito estruturante da relação grupal, residente no conceito Guedes e Lourenço (2007) favorecem cada estudante no desenvolvimento de competências de trabalhar em grupo e de pensamento crítico; na melhoria da autoestima; relações interpessoais; as aprendizagens próprias do ensino superior. Ainda aumento a probabilidade de melhorar capacidades sociais de aceitação das perspetivas dos outros; capacidade de motivação intrínseca; e melhora a atitude e gestão de conflitos, adotando uma posição positiva perante a escola, os professores, os colegas e o conjunto de UE em estudo.

Por fim, falta referir que os grupos de trabalho refletem um verdadeiro contexto de aprendizagem de competências pessoais e sociais, promotoras de uma construção de

identidade que permitirá ao estudante tomar consciência de si, enquanto pessoa em constantes transformações e na relação com os outros e com problemas e realidades profissionais.

Assim poderemos infletir que as tutorias em grupos e a aprendizagem cooperativa são um excelente e inovador recurso para ligar a teoria à prática, realizando novas aprendizagens oriundas da resolução de novas soluções para novos problemas. Decorre da intenção do professor promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de intervenção dos alunos.

As tutorias são estratégias metodológicas que resultam de uma nova visão do ensino superior Europeu, espelhada na conceção de aplicação das teorias de aprendizagem do Construtivismo Social e das Pedagogias de Projeto, onde o aluno se apropria da ideia e esta resulta num projeto de intervenção pedagógica nos seus contextos de Estágio: (Formosinho e Machado, 2009; Alarcão e Roldão, 2009; Flores, 2014)

A relação ou diferença entre desempenho e competências docentes, será outra problemática da formação dos professores; assim como Pacheco (2011) o desempenho é um comportamento orientado para a visibilidade de destrezas práticas e a competência é um conhecimento integrado que ultrapassa a mera lógica dessas destrezas, ainda que possa ser avaliada de acordo com determinados indicadores de desempenho ou performance não é um processo de atuação da competência, mas tem subjacente a própria competência.

A prática supervisionada atende individualmente ou em grupo, experiências ricas quer em reflexão quer em interações. Assim parece ser fundamental atender a uma corrente em defesa do trabalho de educação personalista quer como metodologia de ensinar a ensinar quer enquanto formadores do professor que enquanto futuro professor deverá ser trabalhada a sua dimensão pessoal na busca de construir melhores pessoas e por inerência melhor professores, perante de uma escola de qualidade, Bernardo, Javaloyes e Coppersmith (2007, p. 17)

Envolve, entre outras coisas, cumprir todos os requisitos da natureza humana para garantir que cada homem ou mulher atinge ser a melhor pessoa possível, em todas as suas dimensões e notas constituintes.

As necessidades pessoais de cada estudante deverão ser tidas em linha de conta na estratégia formativa podemos perceber como García- Barrera (2013, p. 147) ... A educação

personalizada é, o fim da educação em si mesma, aquela que deseja atender as necessidades educativas pessoais de cada estudante, se refer á educação personalizada no sentido de atender ás respostas e subjetividades de cada estudante.

Castellanos , (2013) . Projetos personalizados de ensino podem melhorar os resultados educacionais de assuntos, e pode ajudar a aumentar as habilidades profissionais e estudantes, bem como para desenvolver um profundo e abrangente de treinamento .

Quanto aos aspetos da avaliação das competências sabemos já das dificuldades nomeadamente de as aplicar aos contextos organizacionais e respetivas competências profissionais, mais difícil se torna a ligação aos contextos de aprendizagem escolar. Abordagem centrada nos conteúdos, nos objetivos específicos e nas competências.

Figura5.19. Avaliação das práticas avaliativas (Fonte: De Ketele,2008,adaptado)

Abordagem	Práticas avaliativas	Avaliação das práticas avaliativas
Centrada nos Conteúdos	Currículo: Listagem de matérias e conteúdos a ensinar (transmitir). Avaliar consiste em destacar uma amostra de conteúdos representativa do universo de referência dos conteúdos ensinados.	Objeto: Questões da ordem do saber-repetir ou saber-refazer o que foi dito ou feito aquando da aprendizagem. Conceção de aprendizagem baseada numa pedagogia de acumulação de conhecimentos justapostos (pedagogia de gavetas), com baixo nível de transferência.
Centrada nos Objetivos	Currículo: conteúdos e matérias listados por resultados esperados, em função de uma ordem de sequências, com base na noção de pré-requisitos. Avaliar consiste em considerar uma amostra representativa de objetivos específicos e operacionais e construir uma amostra das questões que melhor traduzam aquela amostra de objetivos.	Objeto: Questões da ordem do formal e sem significados para os alunos, Conceção de aprendizagem baseada numa pedagogia de gavetas muito behaviorista, com baixo nível de transferência.
Centrada nas Competências	Currículo: competência como capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de situações-problema (e não simples aplicações, ou se se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir atos de comunicação significativos). Avaliar consiste em identificar conjuntos de situações-problema ou tipos de atos de comunicação contextualizados.	Objeto: Questões centradas no desenvolvimento de competências em situações significativas para os alunos. Conceção de aprendizagem baseada no carácter ativo das aprendizagens e situações, resultando num alto nível de transferência. A conceção de um objetivo terminal de integração supõe a determinação prévia dos conceitos e dos objetivos específicos mais importantes nas aprendizagens anteriores.

Passamos a relacionar a formação dirigida na supervisão, contextualizada no Seminário e orientações tutoriais aquando a realização das práticas educativas em contexto de Estágio, seu processo evolutivo no âmbito das principais Épocas formativas e orientação escolar.

Quadro 5.2 – Intervenção tutorial no Seminário de Estágio

até 1987	ENSINO MÉDIO	Técnicos educativos com formação baseada na técnica; Sem grau académico Ensino pautado pelas teorias condutistas; Técnicas pedagógicas aplicadas na Prática Pedagógica (não tinha cariz de estágio, nem previa a coresponsabilização pela docência); Aprendizagem por imitação dos profissionais com que contactavam.	TÉCNICAS PARA APLICAÇÃO
1987	ENSINO SUPERIOR	Criação das ESE's – grau de Bacharelato; Formação de professores enquadrada na LBSE (3 anos)	PRÁTICAS REFLETIDAS
1997		Estágios integrados com progressiva responsabilização de competências docentes e intencionalidade educativa.	
1999		Habilitação para a docência – grau de Licenciatura; Formação equivalente aos professores do ensino obrigatório, quer da monodocência – 1º Ciclo, quer na pluridocência – 2º e 3º Ciclos;	
2007		Publicação das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar.	
após 2007/8	BOLONHA/ MESTRADO	Profissão docente cuja carreira implica o mestrado em Educação Pré-escolar, altamente qualificada pelas políticas educativas, em vigor, com base em três princípios: Valorização da componente do conhecimento disciplinar às áreas curriculares da docência; Valorização da componente da prática profissional; Valorização da prática de ensino fundamentada na investigação – competências transversais.	COMPETÊNCIAS DOCENTES
...atualidade		Práticas de ensino fundamentadas na Iniciação à Prática Profissional, investigação na prática, refletida e inovadora e aquisição das "competências de docência" (Zabalza, 1994)	

5.4.2. Tutorias eletrónicas (e`tutoring) na formação: atitude ou metodológica pedagógica na supervisão

Encarando o computador e todo o seu potencial de meio ligado à WWW como um verdadeiro instrumento pedagógico na medida em que promove e facilita a comunicação

entre os atores do ato educativo e sendo: Costa (2010): 89 ... altamente versátil facilita ou pode facilitar o processo de ensino/ aprendizagem nomeadamente através de exploração de documentos multimédia educativos e na criação didática mais apelativa e motivadora para os alunos. Poderemos retirar desta ideia que os suportes eletrónicos e os diversos recursos à nossa disposição para além de terem alterado o comportamento do dia-a-dia de professores e alunos construindo realmente novas atitudes, são simultaneamente ferramentas imprescindíveis nas estratégias metodológicas dos professores nomeadamente no que concerne ao trabalho formativo de supervisão.

A Internet, mais do que um campo de revolução tecnológica Giraffa, Campos e Faria (2010): 90, está a fazer uma revolução comportamental, facilitando a comunicação entre pessoas e criando uma nova perceção relativa aos saberes, as competências e as habilidades do sujeito. Nesta perspetiva deveremos ver que as tecnologias digitais tornaram-se a principal alavanca produtora de inovação educativa e pedagógica já que é a principal promotora de uma nova forma de atuar e até de pensar, quer da escola, dos professores e dos estudantes.

PONTE (1997) ...as novas tecnologias poderão ter um papel a desempenhar, quer como ferramenta de trabalho, quer como meios de descoberta e de formação de conceitos, quer como instrumentos de resolução de problemas. O seu uso poderá ser, além disso, fortemente motivador para os alunos. Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos.

O espaço de aula virtual da supervisão revela-se ao nível formativo uma oportunidade para ensinar, para aprender e para partilhar, tornando-se assim como refere Campos e Silveira (2013) no ambiente virtual, o professor constrói um espaço que é plural, coletivo e social.

O supervisor da Prática Pedagógica, enquanto Estágio, com contexto, nunca pode perder de vista o facto de que os contextos, onde os estudantes irão estagiar e realizar as suas primeiras intervenções educativas, ou seja as aquisições teóricas e práticas do conhecimento sobre a profissão; estão em constante mudança, ao ritmo da mudança da

própria sociedade onde se insere. Assim no seu papel tanto de professor como de tutor na supervisão precisa de enfrentar os desafios que advêm destas mudanças. A exemplo referimos o caso claro dos cenários de transformação tecnológicas referidos por Campos e Silveira (2013) que alertam para a necessidade de conhecer os termos das mudanças e saber usa-las, disponibilizando-se à aprendizagem e à abertura para a referida adequação nas mudanças tecnológicas.

Neste campo de mudança constante poderemos infletir no campo formativo as alterações e adaptações que são necessárias quer nas atitudes dos atores do processo quer no campo pedagógico onde assenta a formação supervisionada.

Quanto a utilizar a perspetiva das competências da formação dos profissionais de educação pré-escolar os tutores devem levar aos estudantes noções claras quanto aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes (CHA).

Nesta perspetiva apontamos caminhos para a formação profissional e a aprendizagem pedagógica, qualificando a prática dos estudantes. Poderemos contribuir para em grupo surgir reflexões tutoriais alargando a visão dos alunos, colaborando numa metodologia de prática Campos e Silva (2013): 71 e uma formação integral do grupo, ao considerar não apenas os conteúdos, mas também o questionamento, o CHA e as metas para o desenvolvimento e a reflexão contínua ao longo do processo.

As tutorias eletrónicas enquanto modelo de educação/ formação à distância (EAD) que levam a uma implementação metodologias na supervisão e na construção de orientações pedagógicas no futuro educador de infância.

As TICs implicadas na tutorias eletrónicas usadas na supervisão resultam em sequências pedagógicas importantes, já que representam pensar o modelo de aula, de papeis dos atores envolvidos e do uso em geral das ferramentas educativas, em versão tecnológica ou on-line.

Como refere Campos e Silveira (2013) 75 diretamente relacionadas às ações pedagógicas, gerenciais, técnicas e sociais do professor, a diversidade no perfil dos alunos torna a educação on-line mais complexa... que interferem nas interações on-line e no

processo de comunicação, e o paradoxo das gerações: nativos digitais (Prensky, 2001) ou gerações Baby Boomers, X, Y, Z (Novelli, Leite, Sitta, 2010; Veen, Vrakking, 2009) que influem na forma como os estudantes se organizam e lidam com as tecnologias. A dinâmica destes grupos de supervisão como estratégias para potencialização de práticas pedagógicas on-line mais participativas e efetivas.

5.4.3. As competências profissionais: como as tecnologias educativas podem promover a construção de Profissionalidade e a identidade do educador de infância

García- Barrera (2013 , p. 149)... A educação personalizada é , o fim , da educação em si mesma , aquela que deseja atender as necessidades Educativas Pessoais de cada estudante.

Formação dos professores e educadores de infância em formação inicial, a definição do seu perfil profissional e a capacidade de interação necessária às práticas docentes e o estudo de papéis e funções que desafiam as práticas docentes numa perspectiva de sociedade Pós-moderna exigente e transformada, que coloca uma responsabilidade grande de melhorar o mundo do futuro . São diversos os elementos novos na construção duma nova identidade profissional, ou construto de identidade como referem Batista, Graça e Queirós (2014,p.15), onde a modernidade e as tecnológias assumem uma capital importancia.

Gallego e outros (2009) A formação inicial do professorado em geral e el Prácticum em particular está integrado las Tic com fines educativos, agilizando las vias de comunicação y la información, supervisores e tutores de centros educativos.

De fato os últimos anos são ricos em programas e projetos com recurso à internet aplicados à educação e formação na perspetiva de efeitos no mundo educativo e cultura escolar, na expectativa de mudanças estruturais, relacionais e até metodologias nos modos de ensinar e de aprender.

As TIC e o seu uso em experiências inovadoras no desenvolvimento dos Prácticum de Magistério a nível intermédio defendido por Gallego e outros (2009), referindo a experiência da Universidade de Málaga durante o ano de 1999 sob a coordenação do professor Cebrián,

onde criaram uma unidade de inovação e ensino virtual com o objetivo de promover o emprego dos recursos tecnológicos e redes para o ensino de centros de formações e assessoramento para professores.

Gallego refere ainda a exemplo outros trabalhos referentes aos recurso das TIC na formação de professores como o caso dos trabalhos de: Schön, Zeichiner e Zabalza, nos processos formativos e de socialização dos futuros professores nos níveis Infantil e Primária.

Gallego explicando o projeto de Cebrián refere como a equipa, salienta a socialização dosestudantes entendido como um fluxo de intercâmbio como o meio profissional dos centros educativos onde o estudante vai adquirindo esquemas de conduta docente, que apelide de processos de socialização básicos na aquisição e aprendizagem profissional donde virão a exercer a futura vida profissional. Estes processos associados aos modelos formativos responsáveis por produzir aprendizagem e conteúdos práticos, devem incluir uma ampla gama de tecnologias aplicadas ao ensino que permitem a dupla função: Cebrián (2000) los recurso tecnológicos como medios para o ensino e a aprendizagem; os recursos tecnológicos como fim educativo.

Ainda no âmbito da utilização das tecnologias e a formação inicial e prática dos educadores e professores do ensino básico ou seja Prácticum de Magistério, Martinez Serrano (2003) investigou quer o uso, a frequência, como a função dos meios convencionais audiovisuais e novas tecnologias nas práticas de ensino, assim como a formação que possuem os agentes implicadores no período de prática (supervisores, tutores e estudantes). A autora defende que as novas tecnologias têm um papel primordial nos novos modelos de Prácticum: já que as novas tecnologias tornaram-se um meio e um instrumento que favorece e otimiza a comunicação e adaptam-se quer ao espaço como ao tempo das diferentes realidades educativas próprias de cada centro educativo, potencializando a capacidade de reflexão.

A autora refere ser o Prácticum, ou o estágio o momento ideal para propiciar situações e experiências que favoreçam a implementação das TIC, por parte de todos os agentes implicados (supervisores, tutores e estudantes), quer na atividade docente em aula, como na intercomunicação, solução de problemas, reflexão crítica, seminários e outras circunstâncias educativas.

Outra experiência sobre o emprego das TIC na atividade supervisora, baseada nas

telecomunicações e as redes de trabalho colaborativo que melhora a Prática supervisora e ajuda a melhorar o trabalho do aluno em práticas é o chamado Modelo de supervisão em Red desenvolvido por Peña Hita (2005). Este projeto recorre às tecnologias como um recurso ou ferramentas para ajudar a melhorar os canais de comunicação. Parte de um aspeto básico ocorrido na prática de estágio (Prácticum) e a necessidade de comunicar dos agentes envolvidos na supervisão e alunos.

Gallego (2003) realizou uma experiência de supervisão de estudantes supervisionados na prática e orientados tutorialmente de modo virtual através do desenvolvimento de um moderno Modelo de Supervisão Virtual, baseado no uso de um fórum de discussão sincronizada. Treinando habilidades comunicacionais entre outras.

As recentes filosofias pedagógicas do século XXI, requerem que os novos professores em formação, desenvolvam padrões de construção pessoal, inovadoras e autónomas com Auto-projetos pessoais de profissionalidade onde ponham os seus potenciais técnicos e científicos em desenvolvimento máximo e estejam preparados a responder nas suas práticas pedagógicas e a este novo paradigma, que transforma a criança em sujeito que aprende de forma própria na sua individualidade, respeitador do seu grupo etário e níveis de desenvolvimento, condicionado às suas especificidades e particularidades de ser autónomo e socialmente participativo, oriundo de um meio cultural e familiar próprio e com direito de igualdade social.

A Profissionalidade docente e a reconstrução da identidade docente e sua nova configuração, surge da necessidade da implementação do processo de Bolonha vir alterar perceção dos processos de habilitação para a docência, nomeadamente na formação inicial dos professores, assim como a intensificação da componente burocrática e maior responsabilização e controlo da profissão. As instituições de formação de professores tiveram de encontrar novos modos de estruturar os percursos formativos, especialmente os estágios profissionais supervisionados.

Os jovens futuros docentes terão de entender que na diversidade «metodológica» e de «modelos curriculares», assim como de diversos agentes educativos onde se inclui em particular a «família» e a «comunidade educativa» em geral, apenas neste conjunto flexível e amplo de atores se idealizam a verdadeira racional e científica educação integral das crianças.

A profissionalidade que se deseja, tal como nas crianças , também os docentes deverão investir no crescimento pessoal equilibrado e positivo, apenas assim se poderá falar do verdadeiro desenvolvimento profissional, ligado inequivocamente ao desenvolvimento humano. A competência profissional depende do potencial humano, a formação de futuros professores educadores, nunca deverá, afastar-se do ser inovador e criativo gerador de mudança, deverá apresentar competências pedagógicas de evolução constante, sendo a inquietude uma característica positiva da personalidade de um bom educador. A evolução pedagógica, potencia uma dimensão de busca constante e uma ligação ao exterior na busca de grupos pensantes e geradores de «ideias», o trabalho da «investigação -ação» tão defendida hoje disso é exemplo. Esta incessante busca pelo desenvolvimento profissional, quer na formação, quer nas práticas docentes, leva ao desenvolvimento desejada para as crianças , mas também para o «desenvolvimento dos contextos e das organizações » defendida por J. Oliveira Formosinho e J. Formosinho, também defensores da ideia dos grupos aprendentes e das comunidades totais...

As práticas profissionais cada vez mais refletidas quer pelos atores da educação das crianças , quer pelos formadores dos docentes, que se inquiram na condição de «em saber como fazer profissionais». A comunidade académica tem vindo a preocupar-se particularmente na influencia que poderemos obter pelos resultados de estudo sobre a construção de atitudes novas dos profissionais da educação e o que se pretende quanto «a identidade profissional», e ao «desenvolvimento profissional»subsequente e por fim a «construção social e cultural».

Lopes(2002)refere os trabalhos de Bernstein e Solomon,(1999) e interpreta a identidade como uma consequência subjetiva da especialização discursiva pedagógica. Define o grau de maturação dos conteúdos como uma especialização do conhecimento. Estes autores na sua discussão sobre a formação de identidade via currículo inicial preocupação com o processo de construção de identidade,advenha da sua inserção no Estruturalismo, que interpreta a identidade como uma função da relação classificatória com outros discursos pedagógicos. Versões curriculares, têm defendido a perspetiva das identidades indefinidas, isso porque mudanças nessa identidade educacional devem ser acompanhadas por um processo de ressocialização entre leque disciplinar , relação entre identidade e classificação dos conteúdos. As análises iniciais, não focalizavam a identidade

em termos da sua realização e da aquisição pelas práticas reguladoras. Bernstein acrescenta aos conteúdos as categorias especializadas, argumentando que nas aquisições de códigos, os sujeitos adquirem princípios de classificação e de enquadramento, criando e legitimando a especificidade da mensagem e discurso portanto, da sua identidade. Fica defendido que o grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam uma forma de comunicação, a categoria social estabelece uma relação de pertencimento a essa categoria de identidade legitimada e regulada pelas relações de poder. Bernstein relaciona a identidade à classificação, embora também dependa da sua forma de realização.

A postura profissional assume uma perspectiva de conhecimento integrado visando formar uma identidade pedagógica. A autonomia das escolas, necessária a estilos de gestão que apresenta entre outras redes de comunicação interpessoal que marcam as relações de poder. As práticas cooperativas adaptáveis são estáveis e integradas numa identidade projetada com funções das teorias do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social que implementam, modalidade de ensino, identificando-se como pedagogia invisível em contraposição à não visível, onde os participantes (docentes e alunos) dominam os diversos desempenhos, desta discussão surge a discussão sobre a identidade pedagógica.

Os referenciais na óptica da inovação, lutam por levar os docentes a refazerem os seus mapas conceptuais, próprios de uma organização ou uma administração burocrática, caracterizada pela rigidez ou como refere Formosinho (1987 e 1992) sobre a «pedagogia ótima» típica de um currículo centrado e numa prática uniforme pronto-a-vestir, tipicamente Taylorista, na crença de que há sempre *the one best way* para fazer as coisas. Como nos lembra Bairrão J.(2001) é pela estratégia de execução e nunca pelos conteúdos que as reformas educativas falham, por se limitarem a aperfeiçoar o que existe sem repensar os princípios, modelos e modos de organização...não é suficiente Normalizar as mudanças sem considerar os diferentes contextos, as situações educativas e a autonomia dos atores escolares...Aliás em Portugal como refere Formosinho J.(2010) são diversos os exemplos de reformas mal sucedidas quanto a sua implementação de mudanças estruturais na organização pedagógica da escola tendo exemplificado quanto «á gestão flexível do currículo», «a criação da área-escola como unidade curricular transdisciplinar, «a construção da escola aberta»ou até da «criação de um sistema de avaliação baseado no princípio da progressão da carreira».

No desenhar da identidade profissional dos professores, as investigações diversificadas revelam em contextos diversificados que a conceção experienciada pelos professores em tarefas de aprendizagem, indica que o envolvimento pessoal é fundamental, na construção da profissionalidade Alarcão I., Roldão M.C. (2010). Refere ainda, que o processo de construção do desenvolvimento profissional visa a auto-implicação nas perspectivas socioconstrutivista (necessidade de apoio dos outros, supervisor, colegas...); é referenciado à ação e saberes construídos perspectiva analítico-reflexiva (reflexão, análise de si e dos outros, feedback, mapas conceptuais) é socioconstrutivista, e envolve (contacto com a realidade, pesquisa, mobilidade de saberes, contextos diversificados); e está em permanente construção (consciência das necessidades, autoformação, mudança de posicionamento) e é intemporal (pelas influências de antigos professores, reler documentos teóricos, perspectiva de atividades futuras).

Quanto ao conceito de profissionais de desenvolvimento humano ou profissões que trabalham com pessoas e sua valorização pelo Mundo académico será de referir a emergência da evolução sofrida desde os anos 80/90 aquando da integração da formação dos diversos profissionais nas Universidades e o fim dos cursos Médios, para quem a sua atuação profissional, exercida em contextos dos diversos setores sociais dos indivíduos, como era o caso dos enfermeiros, assistentes sociais e docentes das crianças mais jovens, independentemente de serem educativos ou sociais em detrimento das profissões de médicos, juizes, engenheiros economistas e outras profissões liberais. De facto a Sociologia funcionalista defensora da ideia das pseudo-profissões por não lhe reconhecerem a especificidade dos saberes próprios e a necessidade de uma formação intelectual de nível superior, Formosinho J. (2010). Esta perceção em que se enquadram as Universidades tradicionais sobre as profissões de desenvolvimento humano representando um estereótipo de género (setor social, com predominância feminina conotada como uma vocação social e até chamamento missionário) resulta da tipologia dos serviços prestados. Assim, quer pela componente de cuidados que a profissão globalmente implica, referentes às características de vocação, esquecendo a preparação intelectual; quer pelo carácter interativo e interpessoal do desempenho pela relação com as pessoas alvo da atuação mas fundamentais às práticas... e tema de estudo na formação.

Esta problemática permite refletir sobre as componentes das formações nos diferentes perfis de formação, em contraposição á academia tradicional que sente dificuldade de impor diferenciação ou valor entre os saberes científicos , e os técnicos e de senso comum esta última em colisão, com o tradicional conhecimento científico.

O conhecimento científico é universal e os objetivos rigoroso , o conhecimento exato, as análises aleatório, saberes generalizáveis, numa perspectiva apontada por Formosinho J. (2010) eferindo a ciência moderna positiva. Quanto a Santos S.(1989) sobre as ciência pós-moderna aponta para o diálogo, com outras formas de conhecimento. Designadamente o prático pragmático e o senso comum, dando sentido ao conhecimento vulgar, das ações e vida quotidiana, dando sentido ás trajetórias das nossas experiencias da vida diária dos sujeitos ou grupos sociais. Este diálogo permite uma nova racionalidade com o contributo das outras formas de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo, mais Democrático e mais autónomo, ideia defendida por Formosinho.

A questão do conhecimento do professor, ou seja, os conhecimentos que os professores tem dos conteúdos que necessitam para a prática de ensino e do modo como os utilizam como forma de ensino, Braga F. (2001), poderá referenciar-se também, como os professores em serviços e os que estão na formação inicial valorizam o saber da experiencia como factor de formação dos professores... Esta questão fica em aberto quando analisamos o peso do conhecimento teórico, facto que nos atrai o pensamento para as lições de Dewey (1938) que defendia a necessidade de uma teoria da experiencia.

Durante os anos 90, diferentes discursos se construíram sobre a problemática do conhecimento do professor, assim Braga F. (2001) alguns dos teóricos portugueses abordam a questão como é o caso de Fernandes (1997) que refere «o conhecimento do professor, resulta por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino) e por outro lado de um discurso sobre a prática ou modo de ação (conhecimento prático dos professores). Poderemos perceber que do 1º grupo dependem os currículos académicos, adquiridos no âmbito das aulas na Universidade , e o 2º grupo, resulta das aprendizagens adquiridas no âmbito dos Estágios quer pelas observações da prática pedagógica dos professores cooperantes , quer pelo trabalho de supervisão levando o futuro professor a refletir sobre o observado e ainda pelo processo de auto-formação do aluno construtor do

seu conhecimento , pelas experiencia que põe em ação que pela reflexões , estrutura . Braga F. (2001) refere ainda Pacheco (1995) que o conhecimento do professor é «um saber ou conjunto de saberes, contextualizados por um sistema concreto de prática escolar refletindo, percepções, experiencias pessoais, crenças ,atitudes, expectativas, dilemas». Nesta perspetiva percebemos o alargar das dimensões questionadas para a problemática em questão.

A associação Mundial de educação de infância assessoria pedagogicamente um documento, sobe a coordenação de professor Malograno L. A, que de forma global apresenta trabalhos das questões sobre a atualidade e as tendências sobre a educação das crianças , assim como da formação dos professores.

García-Hoz (1992,p.193) “viene a sintetizar la enseñanza individualizada en tanto que actuación peculiar sobre un individuo con la acción educativa que tiene como finalidad específica el estímulo y refuerzo de las posibilidades de relación entre los hombres, sobre la base de lo que hay de común entre los seres a quienes se les atribuye la condición de personas”

Na tentativa de encontrar o vértice de mudança, deixando as intenções e problematizando, em que contexto se «passas das palavras aos atos» entende claramente que mais que fazer «diagnósticos » há que fazer as modificações de tratamento do problema. A chave da transformação integral está dependente de uma revolução educativa tanto na formação dos docentes como na intervenção educativa de qualidade desde as mais tenras idades.

Assim a UNESCO , perante a crença na ideia, de que «se queres saber como será um País no futuro, basta ver como são hoje as escolas Infantis» reconhece que « a atenção e cuidado da primeira infância é crucial para o desenvolvimento das pessoas, a redução da desigualdade, a prevenção de alterações do desenvolvimento e do rendimento académico posterior. E é vital, para se cumprir os Objetivos do programa Mundial de Educação para todos». Defende ainda que deverá ser o «inicio natural» das políticas e programas de desenvolvimento humano, a intervenção da educação adequar com êxito os conhecimentos produzidos pelas Neurociências e o funcionamento do cérebro humano que revelam como devemos modificar as práticas,mediante estímulos adequados e que possibilitem o desenvolvimento cognitivo integral) e cuidados da primeira infância (já que a fase mais

significativa do desenvolvimento humano corresponde aos grupos etários anteriores à entrada na escola do ensino básico), certificando-nos da importância de uma intervenção educativa precoce e com relevo para cuidados de saúde adequados, assim como de higiene, nutrição, e proteção e consolo afetivo.

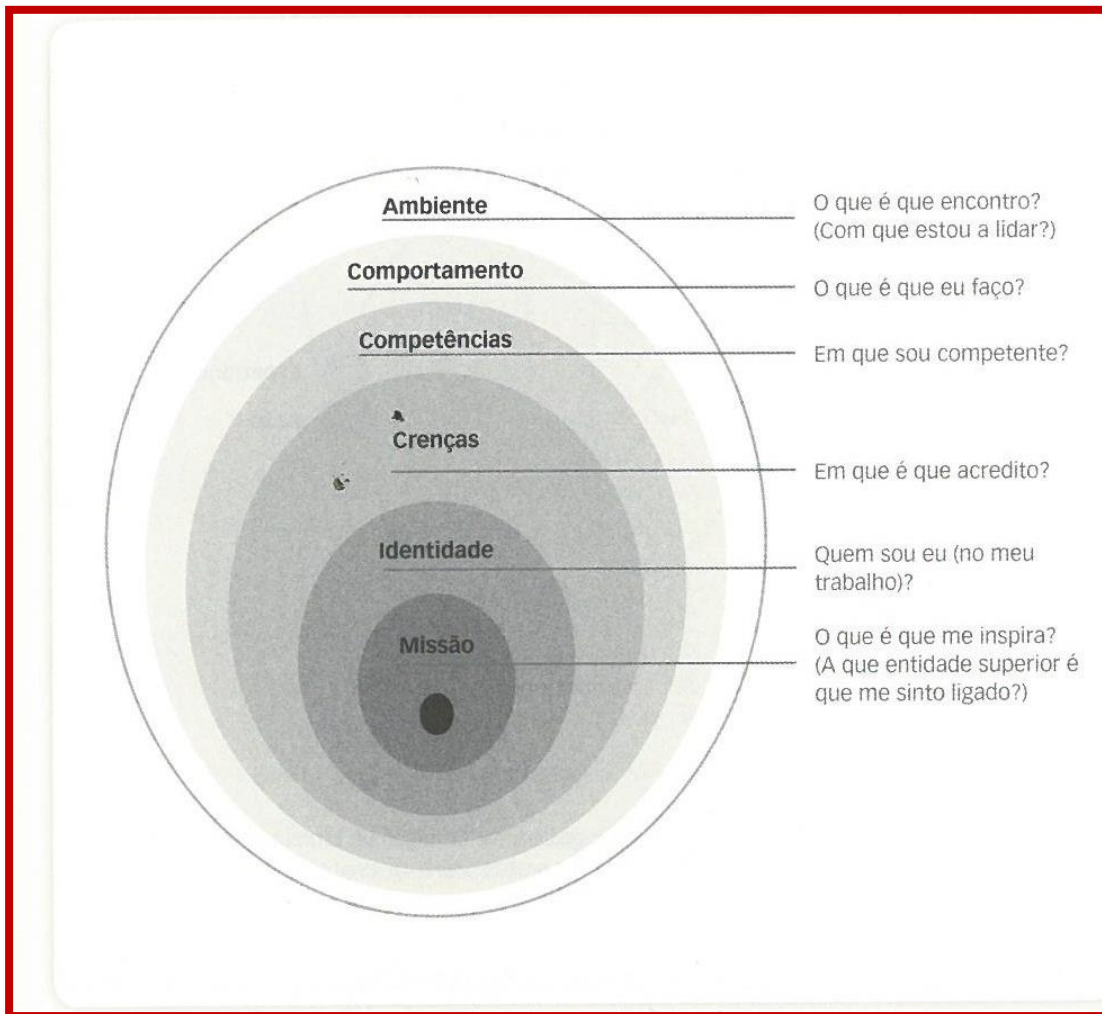
O profissionalismo dos atores da escola para a infância deverão desenvolver uma carreira docente, residir numa formação de altíssima profissionalização específica em constante atualização, após adquirir na formação Universitária, uma sólida formação teórica, quanto a conteúdos e recursos científicos, diversidade metodológica assim como de prática refletidas e partilhadas em redes educacionais, defendidas em Portugal por Oliveira Formosinho.

Assim, fica a ideia final «formar docentes altamente qualificados deverá ser parte prioritária dos objetivos estratégicos de toda a sociedade que realmente quer crescer de verdade», e defender que compete ao Governo de cada País, assumir que para se obter a transformação social, terá necessariamente de dar prioridade nas suas políticas nacionais, fazendo da educação, uma das suas principais bandeiras quer em políticas e obras consequentes destas. Com este grande desafio social se construirá, um século XXI novo e mais Humano.

Da construção da identidade profissional está indissolúvelmente ligada à prática profissional, à aprendizagem continuada e ao desenvolvimento profissional. Flores e Day (2006) explicitam a importância da identidade como uma força mediadora entre a estrutura institucional e o professor, na perspetiva também muito defendida, da pessoa que se torna professor, como Batista e al. (2014) envolvendo, na sua essência, a (trans)formação da identidade do professor, de um processo que se inicia antes da formação superior (socialização antecipatória), seguindo-se a socialização durante a formação inicial (formação superior e estágio), continuando ao longo do percurso profissional.

Cabrera (2009, p. 1) O processo eo resultado da melhoria de cada pessoa . é uma síntese das experiências de individualização e socialização educação. Recolha técnicas de ensino , portanto, individualizados e socializada . "

Figura 5.20. A «CEBOLA», a docência como prática e teoria relacionada e centrada na pessoa enquanto ser que reflete, Batista, Graça e Queirós (2014,P.281), In Korthagen(2005,2013)



Korthagen (2005,2013) sublinha a importância das dimensões pessoais no profissional da docência, chamando a atenção para a necessidade de reflexão atingir os níveis mais centrais do chamado cebola. Na metodologia de reflexão (ALACT) o estudante é colocado progressivamente em contacto com a prática, associando-se a cada etapa uma das cinco fases do modelo: Ação- olhar retrospectivo sobre a ação, consciência de aspetos essenciais, criação de métodos de ação alternativa e experimentação. Onde da 2ª para a 3ª fase olhar retrospectivo sobre a ação, consciência de aspetos essenciais: é fundamental para que a reflexão mude efetivamente a pessoa do professor e do seu ensino.

Figura 5.21. A pessoa futuro professor e a ligação . teoria /prática, Batista, Graça e Queirós (2014,P.282), In Korthagen (2005,2013)



Korthagen (2013) valida o Modelo, concluindo que é efetivamente importante:

- estimular os professores a refletir sobre as suas próprias práticas experiências em contexto de sala de aula com base nos interesses pessoais;
- Incluir a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento;
- A reflexão deve seguir uma estrutura sistemática e explícita;
- Introduzir uma estrutura de forma gradual;
- promover a meta-reflexão, tomando consciência das tendências ineficazes;
- promover a aprendizagem reflexiva apoiada pelos pares, mais eficaz.

As competências que mais podem contribuir para a identidade docente passam necessariamente pela dimensão de ampliação, Tarouco (2013), capacitando-o no sentido de reforçar a qualidade educativa resultante dos avanços e adoção das TIC no ensino, assim:

Figura 5.22. – Habilidades digitais do docente, Ramos, 2014, p. 190

1. Crear y editar audio digital.
2. Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes.
3. Usar <i>blogs</i> y <i>wikis</i> para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes.
4. Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula.
5. Usar contenidos audiovisuales y vídeos para involucrar a los estudiantes.
6. Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes.
7. Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente.
8. Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación.
9. Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo.
10. Tener un conocimiento sobre seguridad <i>online</i> .
11. Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes.
12. Crear videos con capturas de pantalla y vídeo-tutoriales.
13. Recopilar contenido web apto para el aprendizaje en el aula.
14. Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima.
15. Conocer el <i>software</i> de votación.
16. Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales.
17. Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos.
18. Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación.
19. Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos.
20. Encontrar y evaluar el contenido web.
21. Usar dispositivos móviles.
22. Identificar recursos didácticos <i>online</i> seguros para los estudiantes.
23. Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente.
24. Conocer el uso de YouTube y sus potencialidades dentro del aula.
25. Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y estudiantes.
26. Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase.
27. Usar organizadores gráficos, <i>online</i> e imprimibles.
28. Usar notas adhesivas (<i>post-it</i>) en línea para captar ideas interesantes.
29. Usar herramientas para crear y compartir tutoriales.
30. Aprovechar las herramientas de trabajo <i>online</i> en grupo/en equipo que utilizan mensajería.
31. Buscar eficazmente en Internet empleando el mínimo tiempo posible.
32. Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales.
33. Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes.

5.5. TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EDUCATIVA

O cansaço físico, mesmo que suportado forçosamente, não prejudica o corpo, enquanto o conhecimento imposto à força não pode permanecer na alma por muito tempo. (Platão)

As novas abordagens da educação incluem a dimensão da educação à distância promotora da massificação do ensino e da oportunidade da educação para todos. Assim, poderemos considerar que a distância regista os seus primórdios no séc. XIX com o uso do correio para transmitir informações e instruções aos alunos. Nas últimas décadas surge um novo impulso com a integração das tecnologias tradicionais de comunicação através do rádio e da televisão completando a anterior referida difundida pelos correios.

A divulgação do uso das tecnologias expandiu-se como meio facilitador das telecomunicações, uma via inovadora de uma formação que condiz com a defesa das políticas educativas na defesa da ideia da formação continuada ou ao long da vida. As TIC apresentam potencialidades e características que permitiram elevar os padrões de qualidade da formação e da educação contribuindo, assim, para a estratégia de democratizar a educação.

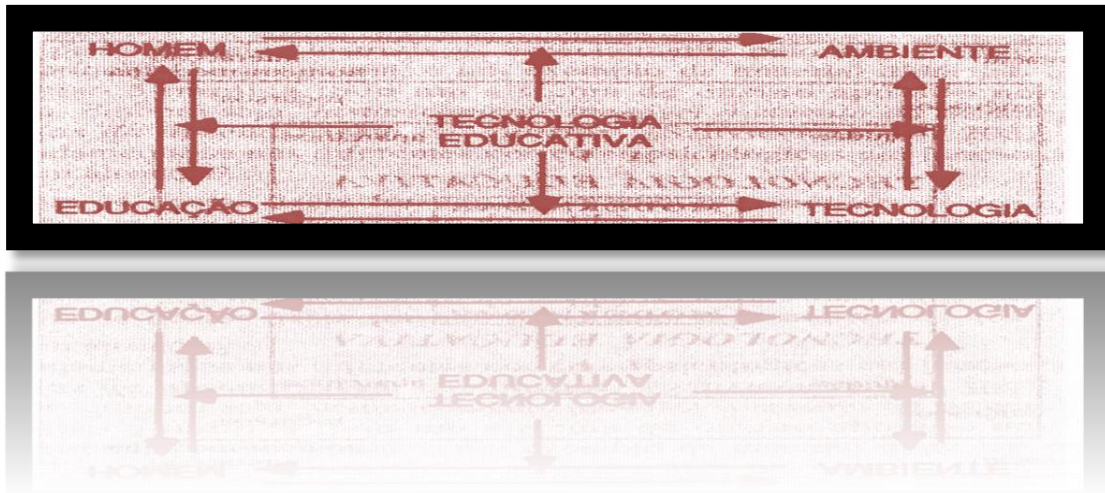
Almeida (2012, pp. 7)) Embora a educação a distância realizada através de meios convencionais de transmissão dificulte o estabelecimento de inter-relações entre emissor e receptor, processo e produto e apresente altos índices de desistência, ela encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, devido à necessidade de atender a crescente parcela da população que busca sua formação (inicial ou continuada) a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho.

A Tecnologia surge como um impulso no seculo anterior, marcando definitivamente a escola, onde tecnologia, como termo vem do Grego *tehnê* (arte, ofício) e *logos* (estudo de), referindo-se á fixação de termos tecnicos, designadamente os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios, Blanco e Silva (1993).

A tecnologia Educativa surge como via de acesso ao processo geral de tecnização de vida, isto é o homem deve ser educado para atuar conscientemente num ambiente técnico e

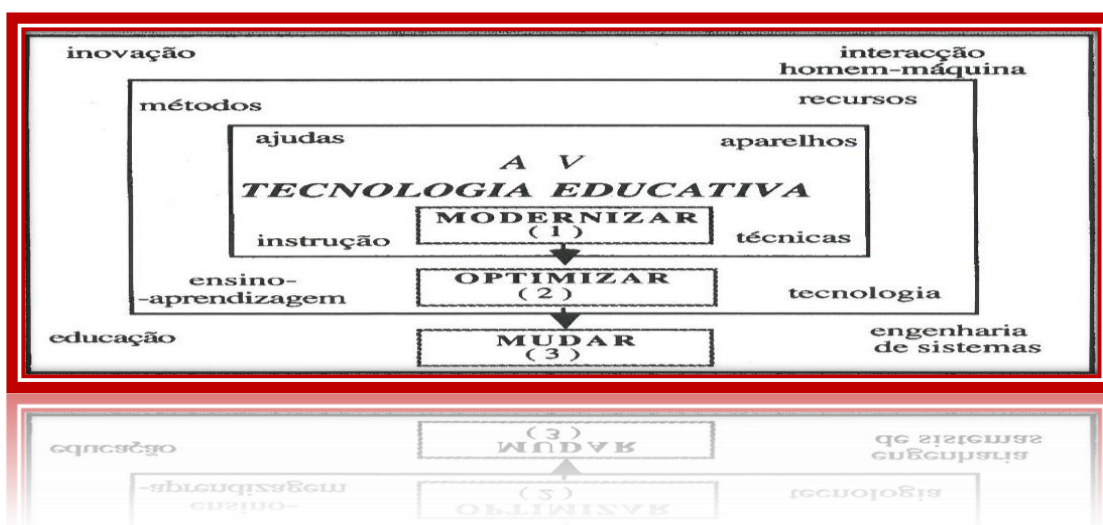
, por outro lado , como uma ciência aplicada capaz de contribuir para tornar o processo educativo mais eficaz de acordo com a figura :

Figura 5.23. Elementos configurativos da Tecnologia Educativa, Blanco e Silva(1993,p.39)



Quanto a evolução do próprio conceito da Tecnológica Educativa lembremos o grande Mestre Elias Blanco e impulsionador em Portugal, quando defende três Etapas de evolução. Refere o ênfase colocado na modernização, otimização do processo, ambos referentes na ajuda para o ensino, para a situação de mudança focagem sistemática.

Figura 5.24. Etapas da evolução do conceito da Tecnologia Educativa, Blanco e Silva (1993,P.39)



A abordagem da educação à distância apresenta um professor que elabora os materiais académicos e planeia a estratégia de ensino assumindo simultaneamente um papel de tutor orientando o trabalho autónomo dos alunos, enquadramento defendido por Bolonha e adotado, pelas instituições de ensino superior, em regime obrigatório, em formato de e-learning.

A inovação traz-nos os novos ambientes digitais de aprendizagem. São sistemas computacionais disponíveis na internet destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TIC. Estas tecnologias permitem integrar múltiplas Mídias e recursos, apresentam.

Informações do modo organizado, promovem interações entre pessoas e o objeto do conhecimento. O aspeto inovador salienta-se ainda através de atividades desenvolvidas no tempo, ritmos de trabalho e espaço de cada participante promovendo assim, a diferenciação pedagógica. Esta última devidamente sustentada numa intencionalidade educativa explícita resultante de um planeamento prévio concordante com as filosofias atuais inerentes à formação de professores.

Almeida (2012, pp. 13-14) como tal, os ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento através da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados.

Num artigo sob inclusão digital, Bento e Pereira (2011) abordam a questão das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Sociedades da Informação e do Conhecimento. No entender dos autores, há aspetos nucleares a considerar neste tipo de sociedades, nomeadamente, *“a tecnologia, a informação, a comunicação e o conhecimento”* (p. 224). Assim sendo, importa saber até que ponto as Instituições responsáveis pela Educação/Formação dos profissionais da Educação, nomeadamente da Educação da Infância, incluem as TIC nas estratégias da Educação/Formação.

As TIC são referenciadas nas *formações transdisciplinares* do 1º Ciclo do Ensino Básico: “Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.” (ponto 2, do artigo 6º, do Decreto-Lei 6/2001).

Figura 5.25. A sociedade dos conhecimentos e os valores Ramos (2014,p.216)

Flexibilidad	Perder el miedo a los cambios, adaptarse a ellos. Es un valor imprescindible para las personas en esta sociedad en la que los cambios se han acelerado exponencialmente. <i>Nada es permanente a excepción del cambio.</i> Heráclito
Curiosidad	Tiene que ver con el espíritu investigador, con las ganas de conocer lo que rodea. Es el motor del aprendizaje. <i>El aburrimiento se cura con curiosidad. La curiosidad no se cura con nada.</i> Dorothy Parker
Autonomía	Ser capaz de hacer ciertas cosas por uno mismo, sin depender de nadie. También tiene que ver con tener ideas propias. <i>La gente suele decir que tal o cual persona no se ha encontrado todavía a sí mismo. Pero la autonomía no es algo que uno encuentra, es algo que uno crea.</i> Thomas Szasz
Emprendimiento	Muy relacionada con la autonomía, es la capacidad de actuar responsablemente sabiendo lo que se hace (proyecto) y prever las consecuencias <i>Siempre estoy haciendo cosas que no sé hacer, de manera que tengo que aprender cómo hacerlo.</i> Pablo Picasso
Creatividad	Dar soluciones distintas a situaciones comunes o buscar respuestas a nuevas situaciones. Significa buscar nuevos caminos, cambiar la mirada, la perspectiva... <i>La creatividad se aprende igual que se aprende a leer.</i> Sir Ken Robinson
Tolerancia	Es la base para la vida en sociedad. Es tener respeto por las personas con las que se convive aunque puedan tener diferente cultura, religión, opiniones políticas... <i>Todos estamos llenos de debilidades y errores; perdonémonos recíprocamente nuestras tonterías: es esta la primera ley de la Naturaleza.</i> Voltaire
Cooperación	Colaborar con los demás, compartir ideas, opiniones... hace mejores personas, da mejores resultados. La cooperación tiene más sentido cuando siendo autónomos se elige compartir. <i>Yo hago lo que usted no puede, y usted hace lo que yo no puedo. Juntos podemos hacer grandes cosas.</i> Madre Teresa de Calcuta
Responsabilidad	Ser conscientes de que lo que se hace o se deja de hacer puede tener consecuencias sobre los demás o sobre uno mismo. <i>La libertad significa responsabilidad. Es por eso que la mayoría de los hombres la ignoran.</i> George Bernard Shaw
Transparencia	Ser honesto con uno mismo y con los demás. Es un valor fundamental para trabajar en equipo. <i>Lo que las leyes no prohíben, puede prohibirlo la honestidad.</i> Lucio Anneo Séneca
Entusiasmo	Es lo que impulsa a actuar, a llevar a cabo cualquier proyecto. <i>No dejes apagar el entusiasmo, virtud tan valiosa como necesaria; trabaja, aspira, tiende siempre hacia la altura.</i> Rubén Darío

5.5.1. Tutoring e o E-Learning e como educação inovadora do século XXI

Só a inovação transforma o mundo e o expoente máximo da evolução humana quer em rapidez, quer em alteração dos hábitos e habilidades humanas. Falar de “educação à distância” não é falar de E-learning, ou pelo menos não é só falar de E-learning. Desde logo, pela mutabilidade inerente que inclui uma componente online e uma outra presencial. Pelas duas componentes às novas tecnologias, mas também pelo facto de se não se entrar em fundamentalismos, para além de “ensino à distância”, pode-se falar em educação semi-presencial ou *blearning* (*blended learning*) (Lencastre & Chaves, 2006). Segundo estes autores (2006) (...) *b-learning*, é um modelo de formação misto, que apresenta, ensino à distância e ensino presencial, não se pode conceber apenas como uma nuance do E-learning. Assim, Gonçalves (2006) perspectiva este modelo como

(...) uma forma de distribuição do conhecimento que reconhece os benefícios de disponibilizar parte da formação online, mas que, por outro lado, admite o recurso parcial a um formato de ensino que privilegie a aprendizagem do aluno, integrado num grupo de alunos, reunidos numa sala de aula com um professor.

O carácter integrador desta perspectiva permite aliar o que de melhor tem a aprendizagem em conjunto e o ensino individualizado que respeita cada aluno (Lencastre & Chaves 2006). Pelos aspetos apresentados, e corroborando diversas investigações o B-learning pode ser considerado uma notável conjuntura educativa (Gomes, 2006).

Nos meios de comunicação entre os homens a emergência da Era informática e dos computadores e por consequência a forma de comunicar a quem Breton (1992) chama de comunicação de massa, o quotidiano e advento de internet, o mundo converte-se na designada Aldeia Global, Pombo (1994). Os dois conceitos, estão ligados a um terceiro na massificação onde Freixo (2006) refere os aspetos específicos de determinada sociedade, culminada com perdas de características únicas dos próprios indivíduos.

Figura 5.26. Definições da sociedade da informação, Ramos (2014,p.85)

<p><i>“Sociedad que crece y se desarrolla alrededor de la información y aporta un florecimiento general de la creatividad intelectual humana, en lugar de un aumento del consumo material”.</i></p>
<p><i>Yoneji Masuda</i></p>
<p><i>La Sociedad de la Información más que un proyecto definido, es una aspiración: la del nuevo entorno humano, en donde los conocimientos, su creación y propagación son el elemento definitorio de las relaciones entre los individuos y entre las naciones. El término ha ganado presencia en Europa, donde es muy empleado como parte de la construcción del contexto para la Unión Europea”.</i></p>
<p><i>Raúl Trejo Delabre</i></p>
<p><i>“El término Sociedad de la Información se refiere a una forma de desarrollo económico y social en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones, juega un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de los ciudadanos”.</i></p>
<p><i>Libro Verde sobre la Sociedad de la Información en Portugal</i></p>
<p><i>“Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos”.</i></p>
<p><i>Castells (1997)</i></p>
<p><i>Se entiende por Sociedad de la Información aquella comunidad que utiliza extensivamente y de forma optimizada las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio para el desarrollo personal y profesional de sus ciudadanos miembros”.</i></p>
<p><i>Gobierno Vasco</i></p>

A comunicação de massas, vem alterar-se com grandes dimensões sociais e educativas como refere Pinto (2008) com o aparecimento da Word Wide Web (WWW) mais vulgarmente conhecida pela terminologia de internet.

Santos (2012, pp. 16) refere que a Educação a Distância tem sua estrutura descentralizada e proporciona uma nova vivência aos alunos e professores, trazendo em seu bojo uma nova cultura, a do trabalho em rede. ()

O século XXI surge com alunos, professores e escolas, utilizadores assíduos das novas tecnologias, quer no dia a dia, quer como recursos no processo ensino/ aprendizagem.

As políticas educativas referidas no Resolução do Conselho deMinistério 137/2007Portugal, na figura do nosso governo, tem promovido diversas estratégias, para que as escolas mas também o cidadão comum tenham acesso às ditas novas tecnologias (Oliveira, 1998). A intençãopassa pelo apetrechamento das instituições escolares com novos equipamentos informáticos, nomeadamente com computadores, videoprojectores e quadros interativos, no sentido de agilizar o processo de ensino aprendizagem, tal como refere a Resolução do Conselho de Ministros 137/2007 (D.R., 2007), este processo está dependente da (...) *integração das TIC (...) para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses.*

Dentro das medidas governamentais encontra-se também o incentivo à formação de professoresnas áreas das TIC. Todavia, e como nos diz o documento acima citado, *há, ainda, um longo caminho a percorrer* (D.R., 2007), nomeadamente, as escolas dispõem, de forma geral, de salas efetivamente equipadas, com recursos suficientes para todos os alunos e o corpo docentes destacar-se por profissionais habilitados para o uso e implementação das novas tecnologias nas suas aulas.

As inovações tecnológicas, inseridas nos meios escolares podem assumir diversas formas. Podendo ir do como Messenger, como via rápida de acesso aos estudantes ou com uma perspetiva mais didática, como dar informações de conteúdos, tirar dúvidas das matérias, usar o e-learning designadas por plataformas de ensino, servindo como meio único ou complementar do processo pedagógico.

As (LMS) Learning Manegement System, são programas criados para funcionarem como sala de aula virtual, possibilitando a interação entre todos os participantes do processo pedagógico. Esta estratégia tecnológica, vai permitir que o aluno tenha contacto com o conhecimento, com o professor e com os outros alunos, através de um ambiente educativo. O e 'learning que representa um metodologia de aprendizagem à distância e se caracteriza pelo uso de Internet.Neste modelo os alunos dispõem de conteúdos pedagógicos, com os quais vão interagir Santos (2000).

Pela similitude entre “ensino à distância” e “E-learning” torna-se premente a sua clarificação ao contrário. A comunidade portuguesa de Moodle (Nunes, 2007) apresenta diversos exemplos de LMS, das quais destacamos as mais habituais:

Tabela 5.1. Exemplos de LMS (Nunes, 2007)

<ul style="list-style-type: none">• Claroline• Blackboard• Atutor• Formare• Moodle
--

A abordagem em uso no IESFafe na supervisão e tutorias das práticas e projetos dos futuros educadores de infância é o recurso a plataforma adotado na Instituição é o Moodle sob a coordenação do Prof. Doutor Eusébio Costa, que além de ter a responsabilidade no seu Departamento de informática supervisionar a estrutura técnica, promove ações de formação aos docentes dos diversos curso do IESFafe.

Pela similitude entre “educação à distância” e “E-learning” torna-se premente a sua clarificação. Ao contrário do expectável quanto mais se amplia esta área de estudo mais se “atropelam” estes conceitos. Gomes (2005:231) tenta esclarecer esta contenda conceptualizando “educação à distância” como:

(...) um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante toda ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si, uma ou mais instituições de apoio responsáveis pelo seu planeamento, implementação, controlo e avaliação.

Esta definição permite-nos, desde logo, perceber que “educação à distância” não deixa de ser um método de ensino, que toma como enfoque o aluno, na medida em que o processo está verdadeiramente dependente da motivação e iniciativa do mesmo. O ensino processa-se pelo uso de material eletrónico e multimédia potenciando escolhas de tempo e espaço, mas principalmente, a opção, por parte do aluno, de se envolver mais ou menos no processo educativo (Blanco & Silva, 2003).

De forma sintetizada, pode-se explicar o E-learning como ensino à distância onde o computador serve como intermediário num processo de ensino virtual, ou seja, sem recorrer a meios físicos.

Costa (2010) – refere a disponibilidade e acessibilidade docente, como uma das vantagens da aprendizagem em salas virtuais, onde os custos e a economia do tempo são fatores que se reforçam a ideia.

Quanto aos estudantes o autor refere-se igualmente às questões de tempo no que as deslocações e seus custos, com a otimização dos tempos de estudos a favor das vantagens relevantes.

Para Lima e Capitão (2003) o e-learning apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens de acordo com a figura que se apresenta:

Figura 5.27. Vantagens e desvantagens do e-learning: Lina e Capitão (2003)

e-Learning	
Vantagens	Desvantagens
Aluno	
Flexibilidade no acesso à aprendizagem (24 x7)	Internet pode oferecer uma largura de banda pequena para determinar conteúdos
Economia de tempo	Obriga a ter uma motivação forte e um ritmo próprio.
Aprendizagem mais personalizada	
Controlo e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno	
Recursos de informação globais	
Acesso universal a aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação e a fontes de conhecimento.	
Professor	
Disponibilizar recursos de informação que abranjam todo o ciberespaço	Mais tempo na elaboração de conteúdos
Construir um repositório de estratégias pedagógicas	Mais tempo de formação
Optimizar a aprendizagem de um número elevado e diversificado de alunos	
Facilidade de actualizar a informação	
Reutilização de conteúdos	
Beneficiar da colaboração com organizações internacionais	
Instituição de ensino ou formação	
Fornecer oportunidades de aprendizagem com qualidade elevada.	Custos de desenvolvimento mais elevados
Alcançar um número mais elevado e diversificado de alunos.	Custos de formação mais elevados
Flexibilidade na adição de novos alunos sem incorrer em custos adicionais.	Resistência humana manifestada por alguns professores.
Custos de infra-estruturas físicas (sala de aula) são eliminados ou reduzidos.	

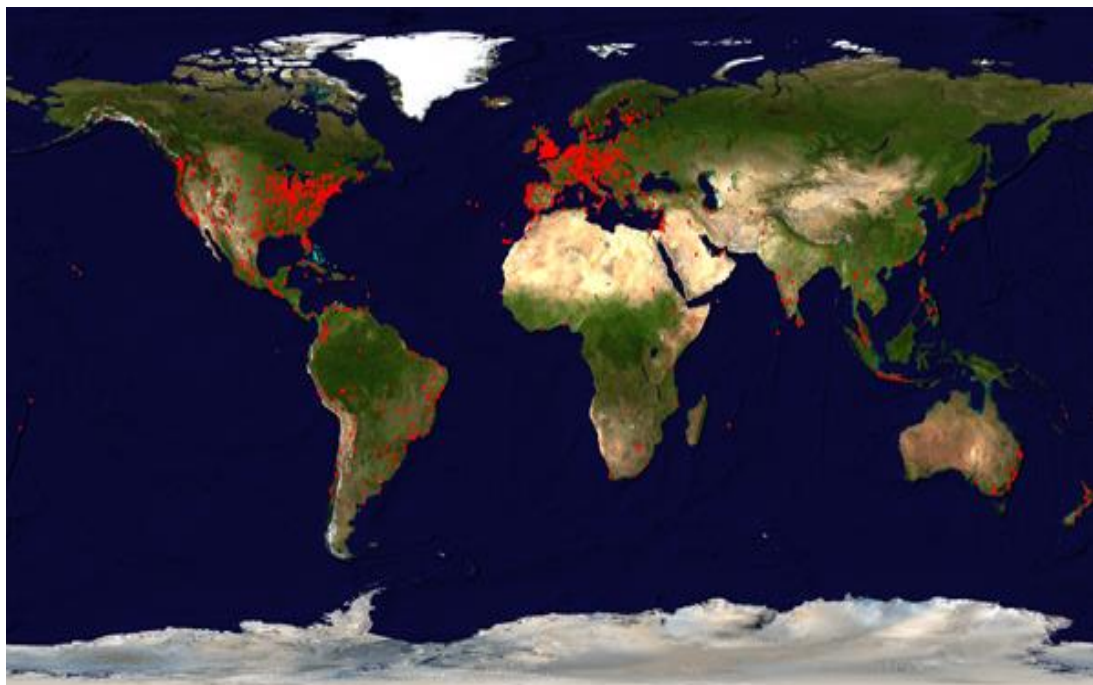
Este método de ensino, de facto, dá resposta a um contexto social em que o fator tempo é determinante no desenvolvimento e formação de sujeitos que necessitam de se integrar numa sociedade dominada pela competição (Gomes, 2005). Tão próprio dos dias de hoje como a competição é a contenção de custos, ambos aspetos definem o E-learning: Villate,(2005).

O termo MOODLE significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* mas antes disso, o M associa-se ao primeiro nome do seu autor australiano (Martin Dougia), o qual defende uma epistemologia socio-construtivista²¹ do ensino e da aprendizagem.O Moodle é um Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS) e de trabalho colaborativo, acessível através da Internet ou de uma rede local permitindo a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, utilizado principalmente num contexto de E-learning ou B-learning e que está disponível em 75 línguas diferentes e registado em 198 países no mundo²². O “clube” Moodle faz dos seus utilizadores Moodler’s.

A utilização das redes leva-nos a crer em uma nova dimensão qualitativa para o ensino, através da qual se coloca o ato educativo voltado para uma visão mais internacionalizada e colaborativa.O uso das redes eletrônicas, está trazendo a prática pedagógica um ambiente atrativo onde o aluno é capaz, através da autoaprendizagem e de seus professores, de tirar proveito na sua preparação para a vida e para o trabalho.

²¹Vygotsky é figura proeminente do paradigma sócio construtivista do desenvolvimento, este enfatiza o papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem, conceptualizando a aprendizagem como processo que ocorre nas interações entre criança/criança e entre criança/adulto. Os sócio construtivistas concebem “o social” como a essência do homem, perspetivando o desenvolvimento humano a partir de dois vetores cruciais: as aprendizagens e as interações sociais (Lourenço, 2002).

Imagem 5.1. - Registo do Moodle no mundo (in <http://moodle.org/sites/>)



A preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem redes eletrônicas, mostra-nos que todos os processos humanos são realizados por pessoas, portanto elas são o centro de tudo.

5.5.2. As tecnologias ao serviço da Educação. Novos Mídia da Internet ao Moodle

A procura de contextualizar internet como uma nova Mídia na educação, mostra o surgimento da Internet no cenário mundial. O uso pedagógico da rede enfatizando as formas de utilização na prática pedagógica, ou como poderemos discutir o uso pedagógico das ferramentas da internet e como as mesmas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

O uso das redes eletrônicas, como uma nova forma de interação no processo educativo, amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural e, assim, o ato de educar está atravessando fronteiras, removendo o isolamento das escolas, acelerando a autonomia de aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos, assim a educação está assumindo um caráter coletivo e um dever de todos.

A utilização das redes leva-nos a crer numa nova dimensão qualitativa para o ensino, através da qual se coloca o ato educativo voltado para uma visão mais internacionalizada e colaborativa.

Almeida, (2012, p. 8) Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos etc.). Esses ambientes têm a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios pré-estabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software (...) A fim de melhor compreender as diversas metodologias como se desenvolvem a educação a distância com suporte em ambientes digitais de aprendizagem

O uso das redes eletrônicas, está trazendo a prática pedagógica um ambiente atrativo onde o aluno é capaz, através da autoaprendizagem e de seus professores, de tirar proveito na sua preparação para a vida e para o trabalho.

A preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem redes eletrônicas, mostra-nos que todos os processos humanos são realizados por pessoas, portanto elas são o centro de tudo. Não podemos perder isto de vista e tentarmos fazer mudanças no ensino sem passar pelos professores, sem prepará-los para este novo mundo que está surgindo.

A Internet é o nome reduzido que significa Internet work system (sistema de interconexão de rede de comunicação). É considerada a rede das redes de comunicação. Ela significa muitas redes de comunicação diferentes, que são dirigidas e operadas por uma grande quantidade de organizações, que estão ligadas, interconectadas coletivamente para formar a Internet. A Internet pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas em sua rua ou ao redor do mundo. Uma das maiores vantagens da Internet é que ela é uma ferramenta que fornece acesso a uma enorme quantidade de informações que estão disponíveis em todo o mundo.

Como um conceito de rede podemos, a grosso modo, dizer que a mesma serve para o compartilhamento e troca de informações, e para interação com experiências entre iguais ou diferentes. O uso dessas redes, locais (LAN) e remotas (WAN), com computadores pessoais ligados entre si e/ou a mainframes através de cabos coaxiais, modem, linha telefônica ou fibra ótica, possibilitam a interação pedagógica.

Para a educação, a Internet pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado do mundo. Podemos, através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, nos habilitam a estudar diferentes áreas do conhecimento. Para a comunidade científica ou de pesquisa, podemos dizer que a Internet é uma ferramenta indispensável. Através dela, tem-se acesso aos mais avançados recursos de pesquisa do mundo.

O termo MOODLE significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* mas antes disso, o M associa-se ao primeiro nome do seu autor australiano (Martin Dougiamas), o qual defende uma epistemologia socio-construtivista do ensino e da aprendizagem, como promotora do desenvolvimento da criança (*ibid*). Assim, o Moodle é um Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS) e de trabalho colaborativo, acessível através da Internet ou de uma rede local permitindo a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, utilizado principalmente num contexto de E-learning ou B-learning e que está disponível em 75 línguas diferentes e registado em 198 países no mundo. O “clube” Moodle faz dos seus utilizadores Moodler’s. O Moodle é uma plataforma de software livre (Open Source) para produzir e gerir actividades educativas com base na Internet e/ou em redes locais (Rodrigues, 2006). O Moodle é, pois, um programa de cursos online, desenvolvido a partir de princípios pedagógicos bem definidos, para apoiar os docentes na constituição de comunidades de aprendizagem produtivas (*ibid*). Este software pode ser instalado em qualquer tipo de computador ou de serviço de hosting e criar ambientes para diversas escalas e perfis de participantes, desde cursos com um só professor e poucos alunos, até sistemas universitários com várias dezenas

de milhares de estudantes (Nunes, 2007). Na ampliação do Moodle a plataforma tem estado em constante ampliação, desde a sua estreia em Agosto de 2002, apesar de já anteriormente existirem versões de teste a circular na internet.

De facto, o Moodle encontra-se em contínuo desenvolvimento por uma comunidade virtual que reúne programadores, designers, administradores de sistema, professores e utilizadores de todo o mundo, cujo objetivo comum é procurar, de forma adequada e continuada, dar resposta às necessidades emergentes dos seus utilizadores (Nunes, 2007). O aperfeiçoamento desta plataforma permanece sustentado, em termos de filosofia de base, numa abordagem sócio construtivista da educação.

A plataforma, aqui a ser debatida, vem dar resposta ao comunicado da Comissão Europeia 2000:6), ao conjugar um sistema de administração de atividades educativas que compõem um conjunto de programas concebidos para apoiar os profissionais docentes na tentativa de alcançarem um alto padrão de qualidade nas atividades educativas online que desenvolvem Villate(2005).

O Moodle ultrapassa o conceito comum de sistema de E-learning, na medida em que, pode ser usado na sala de aula em tempo real. O Moodle pode ser o complemento ideal para aulas pedagogicamente mais atrativas, e como tal, mais profícuas. O Moodle como dispositivo pedagógico permite, na perspetiva de Nunes (2007):

- A partilha do processo de ensino/aprendizagem entre o professor e os alunos;
- A criação de um espaço de pesquisa, reflexão e troca de informações;
- A disponibilização de um centro privilegiado de recursos para as turmas;
- A realização de atividades escolares para lá das fronteiras da sala de aula e da própria escola.

Requisitos para instalação: O Moodle é desenvolvido principalmente em Linux, usando Apache, MySQL e PHP (a combinação habitualmente designada de plataforma LAMP), mas também é testado regularmente com PostgreSQL nos sistemas operativos Windows XP, Mac

OS X e Netware 6. O Moodle, (*ibid*) apresenta como condições para instalação:

-Servidor Web. A maioria das pessoas usa Apache, mas o Moodle deveria funcionar com qualquer servidor Web que suporte PHP, como, por exemplo, IIS nas plataformas Windows.

-A linguagem PHP (versão 4.1.0 ou superior). A partir de Moodle 1.4 já é possível usar PHP 5.

-Servidor de bases de dados: O Moodle funciona perfeitamente com MySQL ou PostgreSQL que são as duas opções recomendadas pela comunidade.

Deve mencionar-se que a maior parte dos fornecedores de serviços Web incluem estes programas. Como aditamento deve referir-se que para obter o Moodle pode consultar a página <http://Moodle.org/download/>.

Estrutura dos ficheiros : Ao instalar o Moodle vão ser instalados diversos diretórios e ficheiros.

Apresenta-se, de seguida, um pequeno compêndio de termos requeridos à utilização da plataforma a que nos temos vindo a referir:

-config.php - contém as configurações básicas. Este ficheiro não vem com o Moodle, mas é criado durante o processo de instalação.

-install.php - o script que deverá executar para criar config.php

-version.php - define a versão actual do código do Moodle

-index.php - a página principal do sítio

-admin/ - código para administração do servidor

-auth/ - módulos para autenticação de utilizadores

-blocks/ - módulos para os pequenos blocos laterais em várias páginas

-calendar/ - todo o código para mostrar e gerir calendários

-course/ - código para mostrar e gerir disciplinas

-doc/ - documentação e ajuda do Moodle (esta página incluída)

- files/ - código para mostrar e gerir ficheiros enviados
- lang/ - mensagens de texto em diferentes línguas; um directório por cada língua
- lib/ - livrarias do código básico do Moodle
- login/ - código para criação e acesso às contas de utilizadores
- mod/ - todos os módulos de disciplina no Moodle
- pix/ - imagens genéricas do sítio
- theme/ - pacotes temáticos (theme/skins) para mudar a aparência do sítio
- user/ - código para mostrar e gerir a lista de utilizadores

Ensino à Distância percebe-se que a emergência do TIC impulsionou uma redefinição de novos campos de construção do conhecimento, nomeadamente naquilo que se pode designar por Ensino à Distância. Na atualidade já não se adquire conhecimento apenas na escola, espaços até agoratis como de educação não formal, como a casa ou até um café, podem ser locais de aquisição de conhecimentos. Agora, além da escola, também a empresa, a residência e o espaço social tornaram-se educativos (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2006). De facto, a “escola” está cada vez mais “dentro de casa”, o estudo através do ciberespaço permite um processo de aprendizagem adistância. Nas últimas décadas diversas investigações, em Portugal e no exterior, se têm debruçado sobre a Educação à Distância (Santos, 2000). Efetivamente, passamos da época da “lousa” para o tempo do digital, Chaves (2000) referindo-se, especificamente, à palavra, indica(...) quatro revoluções distintas: a palavra falada; a palavra escrita; a palavra impressa; e, finalmente, a quarta revolução, potencialmente mais profunda e ainda em curso, que se iniciou com o rápido desenvolvimento das telecomunicações e que se pode designar pela palavra / multimédia digital.

O progresso em termos de educação tem sofrido diversas metamorfoses, como uma redefinição de campos de atuação, investigação sobre os mais diversos protagonistas do processo educativo, entre outras temáticas, porém, nenhuma comparável com as transformações que as TIC acarretaram para o processo de ensino aprendizagem (Ponte & Serrazina, 1998). Duas onsequências deste progresso educacional traduzem-se no E-learning

e no B-learning que em comum têm o facto de constituírem dois tipos de ensino à distância que muitas vezes se confundem, todavia apesar de concomitantes são conceitos distintos que a seguir pretendemos deslindar.

Enquanto uso pedagógico a Internet é um meio que poderá conduzir-nos a uma crescente homogeneização da cultura de forma geral e é, ainda, um canal de construção do conhecimento a partir da transformação das informações pelos alunos e professores. As redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação onde a troca de idéias grupais, essencialmente interativa, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos. Os professores estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, nesta nova cultura educacional, onde os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de ideias e ideais em projetos colaborativos.

A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas estarão enfrentando neste final de século, pois ela apresenta uma concepção socializadora da informação. A Internet tem cada vez mais atingido o sistema educacional e as escolas. Riel (1996) coloca-nos que a rede faz o aluno viajar para outras localidades e comunidades e encoraja-o a participar de discussões com especialistas em universidades. Cada estudante tem grande importância no cenário da sala de aula, da escola e da sociedade, ou seja, formas de utilização da Internet na educação, Ellsworth (1994) descrevem alguns métodos que podem ser usados no trabalho, na educação:

Figura 5.28. Métodos de utilização da internet na educação segundo Ellsworth (1994)

Comunicação	Ferramenta da Internet	Quanto ao uso
Pessoa-pessoa Alunoaluno Professorprofessor aluno-professor	E-mail, IRC (chat)	muito usado (o mais usado) pouco usado, mas seu uso tem aumentado nas escolas
pessoa-grupo aluno-grupo professor-grupo	E-mail, Listserv, newsgroups	uso médio sendo que o listserv é um pouco mais usado do que o newsgroups (Starr & Milheim, 1996)
Grupo-Grupo classe-classe	E-mail, Listserv, newsgroups, IRC,	
pessoa-computador aluno-computador professor-computador	telnet, FTP, Gopher, WWW	pouco usado muito usado por escolas, é o segundo mais usado depois do e-mail
<i>Computador-pessoa</i> <i>Computador-aluno</i> <i>Computador-professor</i> <i>Computador-grupo</i> <i>Computador-grupo de Alunos</i> <i>Computador-grupo de Professores</i> <i>Computador-grupo de alunos e professores</i>	<i>serviço de notícias pessoais...</i>	<i>pouco usado</i>
pessoa-muitos computadores		

Metodologias para trabalhar com projetos que usam redes eletrônicas no ensino Rakes (1996) apontam que os projetos utilizando a Internet deveriam seguir algumas instruções. Rakes (1996)

Figura 5.29. Projetos utilizando a Internet Rakes (1996):

1. Selecionar a questão ou o problema - Escolha um evento ou uma situação que se apresente como um desafio para ser solucionado. Discuta a escolha, selecione propostas para uma busca faça uma revisão dos termos chaves do desafio.
2. Defina os objetivos específicos - diga aos estudantes exatamente o produto do trabalho final o projeto. Qual o processo a ser utilizado e quanto tempo deve ser gasto para isto.
3. Selecione "sites" apropriados na Internet - salve os "sites" nos computadores pessoais ou na rede e explore a credibilidade do mesmo.
4. Introduza o processo - explique o papel que cada estudante irá seguir.
5. Apresente o problema para os estudantes - coloque o desafio e facilite que os estudantes façam questões sobre o evento a ser pesquisado.
6. Colete, avalie, e organiza os resultados - após a coleta dos dados nos "sites", previamente escolhidos pelos professores, os estudantes verificam as informações relevantes e são encorajados pelos professores a avaliar a relevância das mesmas, bem como a organizá-las de forma lógica.
7. Desenvolver os resultados - os dados são analisados e interpretados.
8. Explicação do problema - os estudantes apresentam seus resultados para a explicação do problema para outros alunos e para os professores.
9. Análise do processo de busca - estudantes discutem o processo usado para a pesquisa e as técnicas que foram eficientes e as que não funcionaram.
10. Avaliação do produto - após a apresentação oral e escrita dos trabalhos, os professores dão o feedback do mesmo para os alunos, comparando-as com os objetivos iniciais. (p.55-56)

Baseado nos apontamentos de Bakes (1996), Andres (1995) e em nossa experiência com os projetos em São Caetano do Sul, apresentamos a seguir algumas características dos projetos telemáticos dentro das escolas que julgamos importantes: o projeto deve estar vinculado e comprometido com o projeto pedagógico da escola, deve ser flexível e dinâmico, ter uma visão construtivista, ser um projeto colaborativo usar metodologia diversificada, ter apoio da direção da escola, usar planejamento estratégico envolvendo todos os professores, bem como os alunos, ter visão interdisciplinar, utilizar aprendizagem multidirecional, valorizar o professor e o aluno com centro de todo o trabalho

5.5.3. A utilização e aquisição das competências informacionais

A complexidade do software educativo quer ao nível das estratégias de ensino, quer ao nível dos conteúdos do (seleção, organização, adaptação ao uso) Garcia-Valcárcel (2005 p.14). A autora refere que para a utilização autónoma deverá ter-se em conta a aprendizagem através da interação com os programas e o seu desenho. Os tipos de programas de software educativo devem do tipo tutoriais, na prática com a experimentação, por simulação e ainda o hipertexto ou hipermedia.

Quando abordamos a temática das novas tecnologias e a formação de professores, somos confrontados com a questão inovadora de rever os referenciais tradicionais da transmissão e ou produzir conhecimentos. Com estas ideias somamos o desafio da «alfabetização tecnológica» Gallego (2005 p.179), enquanto objeto de estudo por um lado e como meio de ensino por outro. A autora acrescenta ao conceito referido, os meios e materiais abordados em diferentes perspetivas na formação dos professores. Onde a formação para os meios implica adquirir destrezas; na formação com os meios (enquanto competência específica) para a utilização como recursos didáticos.

No sentido de promover inovação, o uso das TIC na formação e em coerencia com as próprias finalidades formativas desenhamos propostas de conteúdos a ter em conta ás competências e capacidades básicas. Gallego (2005 p.181) propõe Três capacidades para a formação de acordo com a Figura .

Figura 5.30 . Capacidades básicas, Gallego (2005 p.181)



No contexto de ensino/aprendizagem a avaliação vai ser considerada como um processo que nos vai permitir tomar decisões sobre que meios serão mais adequados para cada situação educativa e como os devemos utilizar. Destas escolhas e tomada de decisões deveremos ter em conta a qualidade científica, estética e técnica dos Meios.

Martín (2005 P.189-191) defende que nos critérios usados para a avaliação dos Meios Didácticos vamos encontrar uma diversidade de perspectivas conforme propõe:

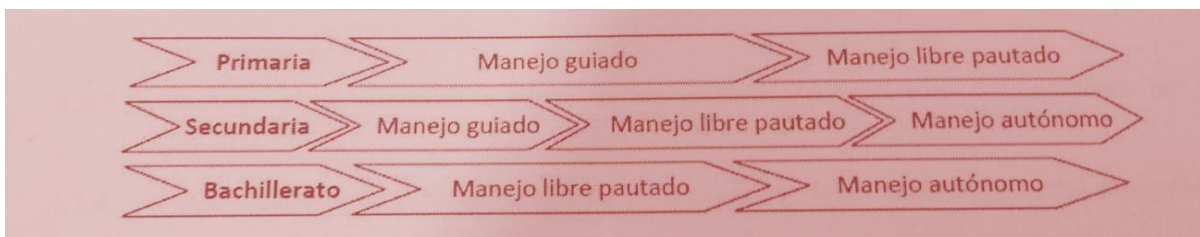
Figura 5.31. Critérios a avaliação dos Meios Didáticos, Martín (2005 P.189-191)

Tipo de medio	Autor	Criterios de evaluación considerados
Medios didácticos en general	Gimeno, J. (1988)	Orientaciones básicas Contenidos Estructuración pedagógica
	Cabero, J. (1994)	Contenidos Aspectos técnicos Organización interna de la información Material de acompañamiento Coste económico Ergonomía del medio Aspectos físicos Público al que va destinado
	Parcerisa (1996)	Intenciones educativas Elementos que favorecen el proceso de aprendizaje La atención a la diversidad Los aspectos formales
Manuales escolares	Rosales, C. (1990)	Elementos materiales Organización del material Elementos funcionales Apreciación de la materia Ilustraciones Ejercicios y cuestionarios Referencias bibliográficas Índices y apéndices
	Martínez Bonafé, J. (1994)	Qué modelo pedagógico sugiere el material Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan Qué estrategias didácticas modela Cuál es el modelo de profesionalidad implícito en el material Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante Tareas organizativas que implica al centro Evaluación del material y su vinculación con programas de formación del profesorado
	Prendes, M.P. (http://www.quadernsdigitals.net)	Formato Análisis del contenido Aspectos generales
Medios audiovisuales	Salinas, J. (1992)	Contenido Audiencia
	García Valcárcel, A. (2003)	Contenido Audiencia Aspectos didácticos Calidad técnica
	Marqués, P. (2001) (transparencias y diapositivas)	Aspectos técnicos Aspectos pedagógicos Aspectos funcionales
Software educativo	Del Moral, E. (1998)	Aspectos creativos Bloqueos a la creatividad
	Cabero, J. y Duarte, A. (2000)	Características y potencialidades tecnológicas Diseño del programa desde un punto de vista técnico y estético Diseño del programa desde un punto de vista didáctico Contenidos Utilización por parte del estudiante : manipulación del programa e interactividad Material complementario Aspectos económicos/distribución Contexto
	García-Valcarcel, A. (2003)	Sencillez en la utilización del programa Visualización por pantalla y efectos técnicos Formas de interacción propuestas al alumno Justificación del ordenador desde un punto de vista pedagógico
	Hernández, A. (2003)	Valoración de los aspectos técnicos y estéticos Valoración de los aspectos didácticos Valoración de la potencialidad pedagógica
	Marqués, P. (1998)	Aspectos técnicos Aspectos pedagógicos Aspectos funcionales
Páginas web	Tate (1998)	Facilidad de uso Calidad del entorno audiovisual La calidad de los contenidos El sistema de navegación e interacción Bidireccionalidad Potencialidad comunicativa Originalidad y uso de tecnología avanzada Capacidad de motivación Adecuación a los usuarios Potencialidad de los recursos didácticos Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje
	Marqués, P. (2001)	Principales servicios que proporciona Aspectos técnicos y estéticos Aspectos pedagógicos
	http://www.aulaabierta.com	Características de la relación on-line. Actividad del estudiante Características del sistema on-line. Interface Diseño curricular Diseño del programa Diseño didáctico Material de soporte

A estrutura social mundial caracteriza-se fundamentalmente por uma sociedade do conhecimento e uma sociedade digital, como consequência a Escola/ Universidade responde a esta realidade incluindo no desenvolvimento das competências básicas próprias da formação dos professores, as competências informacionais, como resposta ao conceito definido por Bielba (2014) sobrecarga informativa e os vários problemas de organização da informação que isto acarreta para os estudantes. Assim verifica-se um processo de adaptação ao Sistema Educativo fomentando um modelo de formação de professores baseado em competências

As escolas de formação de professores apresentam-se no quadro da inovação educativa enquanto pioneiros de desenvolvimento de competências que se adaptem ao estilo de estudo dos estudantes em formação, assim Area (2008) A inovação pedagógica com TIC e o desenvolvimento de competências informacionais e digitais como investigação na escola.

Figura 5.32. Evolução das competências informacionais na etapa escolar (Bielba; 2014)



Bielba (2014) refere-se ao estabelecimento de um marco de referencia que recolhe oito competências chaves, entre as escolas quais se enquadram as competências digitais, referindo que em Espanha foi criado em 2006 uma lei que estabelecia como parte do currículo prescrito, o tratamento da informação e competências digitais.

Ramos (2014) entende-se por competência informacional as habilidades que capacitam as pessoas para buscar , seleccionar, processar , comunicar e partilhar de maneira adequada a informação a que tenham acesso sem importar o formato.

Com Bolonha o ensino superior, organizou a formação de professores em Mestres em

Formação de Educação Pré-Escolar, prevendo alterações diversas entre outras aquisições de novas competências, onde o estudante, centro e autor da sua própria formação, de modo autónomo e com tomada de iniciativa e de decisão. Apenas com o desenvolvimento de competências informacionais o estudante evolui no processo formativo que promove e facilita a construção de uma identidade profissional. Area e Guarro (2012:66), também mencionam cinco dimensões da Competência Informacional que podem ser trabalhadas em programas desta natureza, a saber:

Figura 5.3.3. Dimensões da Competência Informacional e digital (Area e Guarro; 2012)

Aprendizagem	Aquisição	Desenvolvimento das competências informacionais e digitais
Dimensão instrumental	Saber acessar e buscar a informação em distintos tipos de mídias, Tecnologias, base de dados ou bibliotecas.	Adquirir as habilidades instrumentais para empregar qualquer tipo de meios (impressos, audiovisuais, digitais) e uso de recursos de busca.
Dimensão cognitiva	Saber transformar a informação em conhecimento (habilidades de seleção, análise, comparação, aplicação, etc.).	Dominar os conceitos e estratégias para levantar questões, analisar e interpretar informações significativas.
Dimensão comunicativa	Saber expressar e comunicar-se através de múltiplas linguagens e meios tecnológicos.	Ter as habilidades e conhecimentos para criar documentos de texto, hipertexto, audiovisual, multimídia, bem como aprender a interagir com os outros em redes digitais.
Dimensão axiológica	Saber usar ética e democraticamente a informação.	Assumir e interiorizar atitudes e valores éticos sobre a informação e a comunicação..
Dimensão emocional	Saber aproveitar e controlar as emoções de forma equilibrada com as TIC desenvolvendo condutas socialmente positivas.	Adquirir e desenvolver a capacidade de controlar as emoções negativas e de dependências com as TIC e desenvolver empatia pelos espaços virtuais.

PARTE III

Estudo Empírico

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

6.1.Caracterização da amostra

6.2.Instrumentos de recolha de dados

6.2.1.Concepção e desenvolvimento do currículo

6.2.2.Integração do currículo

6.2.3.Análise comparativa: apenas para curso de educação de infância.

6.2.3.1.Questões

6.3.Dimensões da tecnologia educativa

6.3.1.Caracterização da amostra

6.3.1.1.Análise descritiva

6.3.1.2. Análise comparativa

6.3.1.2.1.Instituição

6.3.1.2.2. Idade

6.3.1.2.3. Ano curricular

6.4.Uso das TIC's

6.4.1. Análise descritiva

6.4.2.Análise comparativa

6.4.2.1.Instituição

6.4.2.2.Idade

6.4.2.3.Ano curricular

6.4.3. Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem eletrónica

6.4.3.1. Análise descritiva

6.4.3.2.Análise comparativa

6.4.3.2.1.Instituição

6.4.3.2.2.Idade

6.4.3.2.3.Ano curricular

CAPÍTULO 6

ESTUDO 1 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA PRÉ- BOLONHA

6.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 240 estudantes do ensino superior de duas instituições, distintas, a instituição A e a instituição B, com N=150 (62,5%) e N=90 (37,5%), respectivamente (Tabela 1).

Para a A, foram inquiridos alunos de dois cursos distintos, Educação de infância (N=91, 60,7%) e Educação básica (N=59, 39,3%). Dado que na B apenas se possuem dados do curso de Educação de Infância, aquando da análise comparativa apenas foram considerados alunos deste curso, excluídos os alunos do curso de Educação Básica da A.

Foram recolhidos dados dos 4 anos curriculares, não se obtendo no entanto dados para o 1º ano na B, porque já não estavam em funcionamento. Para a A, dos 150 alunos inquiridos, 47 (31,3%) frequentam o 1º ano, 27 (18,0%) o 2º ano, 46 (30,7%) o terceiro ano e 30 (20,0%) o 4º ano. Para a B, 36 inquiridos (40,0%) frequentam o 2º ano, 24 (26,7%) o 3º ano e finalmente 30 (33,3%) o 4º ano curricular.

Para ambas as instituições, a amostra é maioritariamente constituída por alunos do sexo feminino, sendo 98,7% (N=148) para a A e 98,9% (N=89) para a B. A idade média é de 23,6 ($\pm 5,3$ anos) e optou-se por considerar 2 categorias de idade (18-22 anos e mais de 22 anos) dado que esta divisão tem em conta um percurso normal para término de curso (Gráfico 1). Analisando a variável idade para cada uma das instituições, verifica-se que para a A as duas categorias estão muito equilibradas (49,7% para 18-22 anos e 50,3% para >22 anos) enquanto que na B existe maior percentagem de alunos com idade compreendida entre os 18 e os 22 anos (66,7%) (Tabela 1).

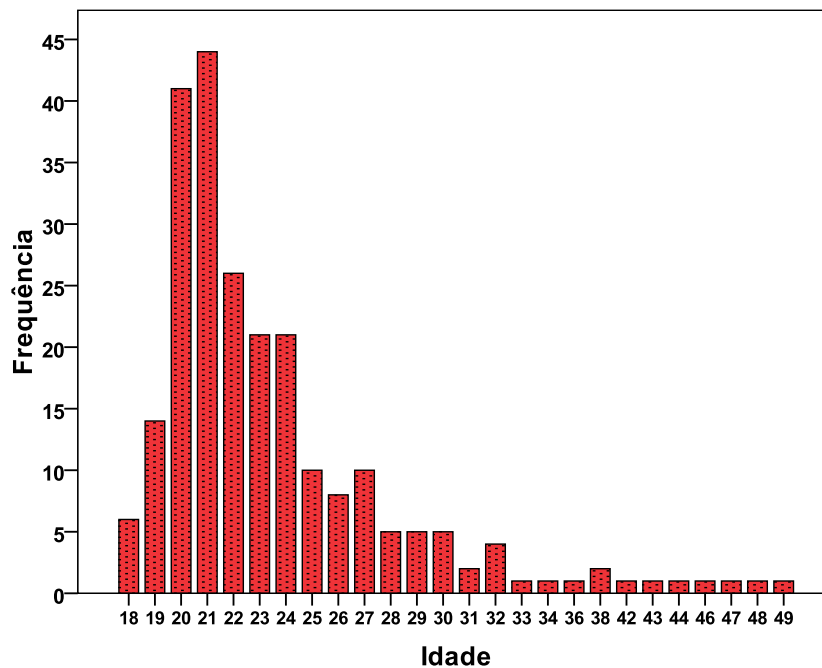
No que diz respeito ao número de livros, ver variáveis sócio-económicas e culturais, a maioria possui até 50 livros (N=129, 53,8%). Finalmente, considerando a escolaridade do progenitor como a mais elevada entre as duas escolaridades, verifica-se que para ambas as instituições a escolaridade 0-6 anos foi a mais referida (56,8% para a A e 59,5% para a B).

Tabela 6.1. Características socio-demográficas

Variáveis	Instituição				Total	
	A		B		n	%
	n	%	n	%		
Sexo (N=240)						
Masculino	2	1.3	1	1.1	3	1.3
Feminino	148	98.7	89	98.9	237	98.7
Idade (N=234)						
18-22 anos	73	49.7	58	66.7	131	56.0
>22 anos	74	50.3	29	33.3	103	44.0
Curso (N=240)						
Educação de Infância	91	60.7	90	100	59	24.6
Educação Básica	59	39.3	0	0	181	75.4
Ano Curricular (N=240)						
1º	47	31.3	0	0	47	19.6
2º	27	18.0	36	40.0	63	26.3
3º	46	30.7	24	26.7	70	29.2
4º	30	20.0	30	33.3	60	25.0
Livros (N=238)						
Até 50	67	45.0	42	47.2	109	45.4
Até 100	39	26.2	24	27.0	63	26.3
Mais de 100	43	28.9	23	25.8	66	27.5
Escolaridade do progenitor²³ (N=223)						
0-6 anos	79	56.8	50	59.5	129	53.8
7-9 anos	40	28.8	16	19.0	56	23.3
10-12 anos	13	9.4	10	11.9	23	9.6
Superior	7	5.0	8	9.5	15	6.3

²³ A escolaridade do progenitor indicada é a mais alta dos dois.

Figura 6.1: Histograma da Idade



6.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O primeiro instrumento – as competências profissionais - é composto por 7 blocos de questões de escolha múltipla cujas respostas variam entre 1 e 7, onde 1 significa “Não adquirido” e 7 “Totalmente adquirido”. Para simplificação, eficiência e coerência de análise, optou-se por transformar as 7 categorias em apenas 3. Assim, a primeira categoria resultou da junção das respostas 1, 2 e 3, a segunda é constituída apenas pela resposta 4 e a terceira resultou da junção das respostas 5, 6 e 7. Também se optou por intitular estas novas categorias como: 1 – Não adquirido; 2 – Mais ou menos adquirido e 3 – Adquirido.

Os 7 blocos de questões agrupam-se em dois grandes grupos: A – Concepção e desenvolvimento do currículo (Blocos 1, 2, 3, 4 e 5) e B – Integração do currículo (Blocos 6 e 7).

6.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo

Através da análise da Figura 2 e Tabelas 2, verificam-se os seguintes aspectos:

- Para o bloco A1, as questões 4 e 5 são as que apresentam maior percentagem de respostas “Adquirido”.
- Para o bloco A2, as questões 1, 2 e 3 têm comportamentos muito semelhantes, sendo a questão 5 a que apresenta maior percentagem de “Adquirido”.
- No bloco A3 não se evidenciam grandes diferenças no padrão de resposta das 5 questões que o constituem.
- No bloco A4, a questão 4 é a que se apresenta mais dissemelhanças das restantes, apresentando valores mais elevados de “Não adquirido”.
- No bloco A5, a questão 8 é a que apresenta maior percentagem de “Adquirido” enquanto que a questão 2 é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido”.

Figura 6.2.: Percentagem de resposta para cada bloco do grupo A.

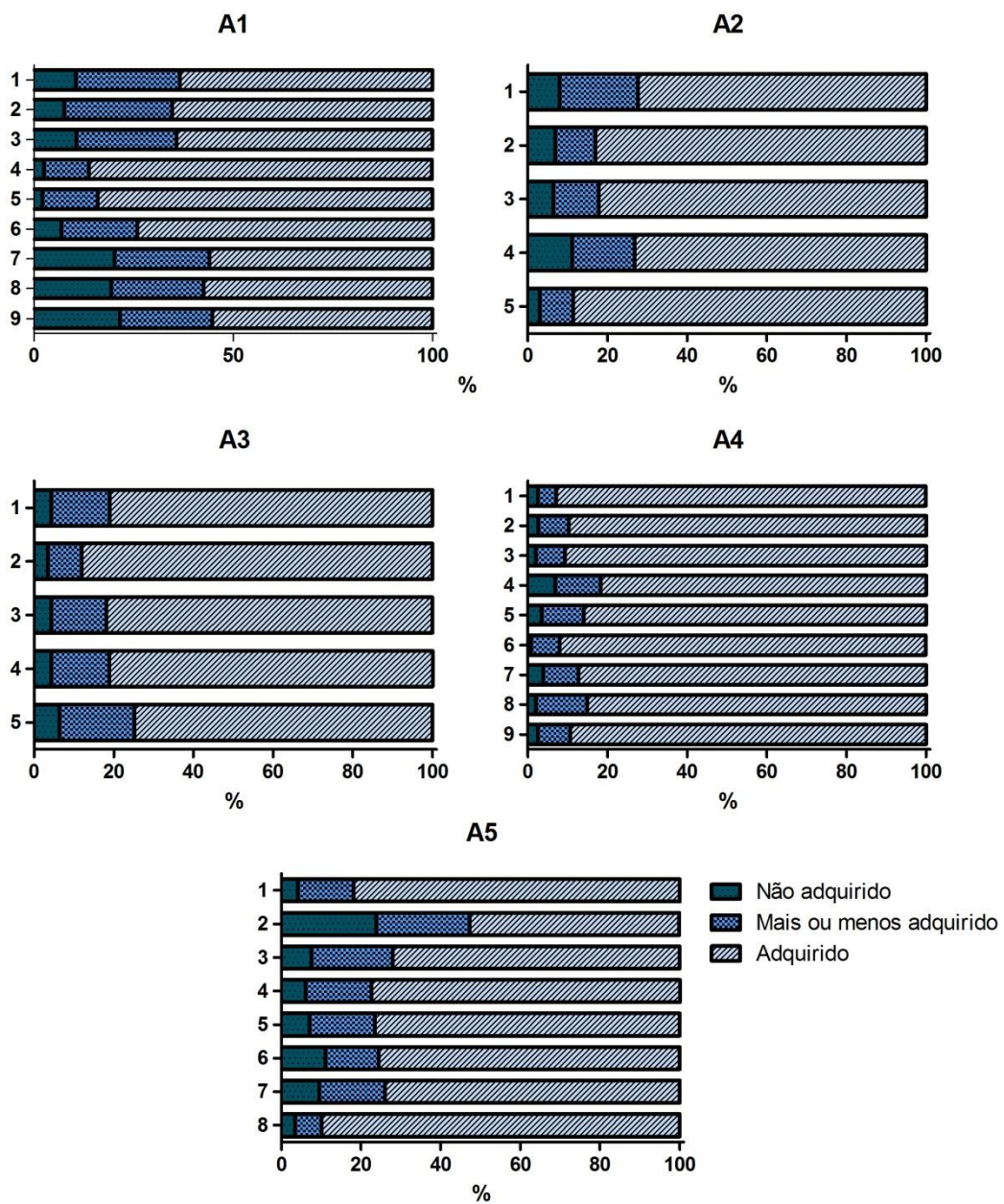


Tabela 6.3.: Grupo A

	Grau de aquisição						Total
	Não adquirido		Mais ou menos adquirido		Adquirido		
	n	%	n	%	n	%	
A1							
1	25	10.5	62	26.1	151	63.4	238
2	18	7.6	64	27.1	154	65.3	236
3	25	10.6	59	25.1	151	64.3	235
4	6	2.5	27	11.3	205	86.1	238
5	5	2.1	33	13.9	199	84.0	237
6	16	6.8	45	19.1	175	74.2	236
7	48	20.2	57	23.9	133	55.9	238
8	46	19.4	55	23.2	136	57.4	238
9	51	21.5	55	23.2	131	55.3	237
A2							
1	19	8.0	47	19.7	172	72.3	238
2	16	6.8	24	10.1	197	83.1	237
3	15	6.4	27	11.4	194	82.2	236
4	26	11.1	37	15.7	172	73.2	235
5	7	3.0	20	8.4	210	88.6	237
A3							
1	10	4.3	34	14.7	188	81.0	232
2	8	3.4	20	8.5	208	88.1	236
3	10	4.3	32	13.8	190	81.9	232
4	10	4.3	34	14.5	191	81.3	235
5	15	6.4	44	18.8	175	74.8	234
A4							
1	6	2.5	11	4.6	220	92.8	237
2	6	2.6	18	7.7	211	89.8	235
3	5	2.1	17	7.2	215	90.7	237
4	16	6.8	27	11.5	192	81.7	235
5	8	3.4	25	10.6	203	86.0	236
6	2	0.8	17	7.2	217	91.9	236
7	9	3.8	21	8.9	207	87.3	237
8	5	2.1	30	12.8	200	85.1	235
9	6	2.5	19	8.1	211	89.4	236
A5							
1	10	4.2	33	13.9	195	81.9	238
2	57	23.8	56	23.4	126	52.7	239
3	18	7.5	49	20.4	173	72.1	240
4	14	6.1	38	16.5	179	77.5	231
5	17	7.1	39	16.4	182	76.5	238
6	26	11.0	32	13.5	179	75.5	237
7	22	9.5	38	16.5	171	74.0	231
8	8	3.4	16	6.7	214	89.9	238

Tabela 6.4.: Medidas do grupo A

	Medidas					
	N	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
A1						
1	238	4,99	5	6	1	7
2	236	5,08	5	6	1	7
3	235	5,02	5	6	2	7
4	238	5,73	6	6	3	7
5	237	5,73	6	6	3	7
6	236	5,33	5,5	6	2	7
7	238	4,62	5	5	1	7
8	237	4,65	5	5	1	7
9	237	4,61	5	5	1	7
A2						
1	238	5,30	5	6	1	7
2	237	5,57	6	6	1	7
3	236	5,55	6	6	1	7
4	235	5,24	5	6	1	7
5	237	6,02	6	7	1	7
A3						
1	232	5,56	6	6	1	7
2	236	5,71	6	6	1	7
3	232	5,51	6	6	1	7
4	235	5,57	6	6	1	7
5	234	5,35	5	6	1	7
A4						
1	237	6,26	7	7	1	7
2	235	5,91	6	6	2	7
3	237	6,06	6	7	2	7
4	235	5,44	6	6	1	7
5	236	5,79	6	6	2	7
6	236	6,11	6	7	2	7
7	237	5,78	6	6	2	7
8	235	5,81	6	6	2	7
9	236	5,97	6	7	2	7
A5						
1	238	5,58	6	6	2	7
2	239	4,56	5	5	1	7
3	240	5,15	5	5	2	7
4	231	5,33	5	6	1	7
5	238	5,34	5	6	1	7
6	237	5,42	6	6	1	7
7	231	5,29	5	6	1	7
8	238	5,83	6	6	2	7

6.2.2. Integração do currículo

Através da tabela 4 e figura 3 verifica-se:

- No grupo B6, a questão 4 é a que apresenta maior percentagem de “Adquirido” enquanto que a 3 é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido”
- No grupo B7, o padrão de resposta é muito semelhante. No entanto verifica-se que a questão 9 é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido” e a 12 a maior percentagem de “Adquirido”

Figura 2.3.: Grupo B

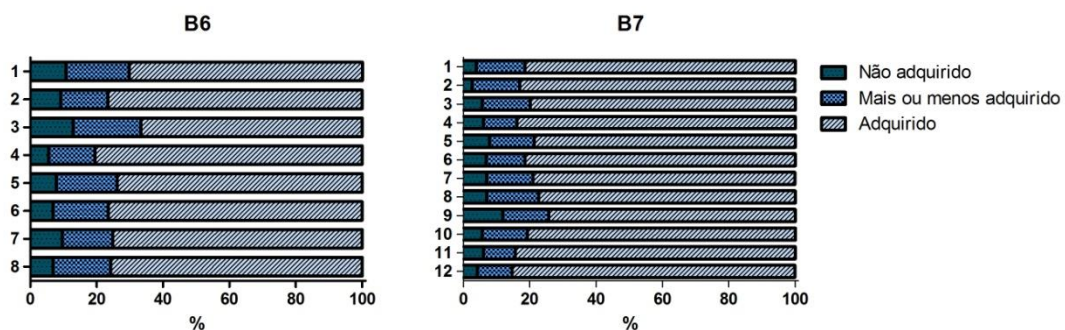


Tabela 6.5. : Grupo B

	Grau de aquisição						Total
	Não adquirido		Mais ou menos adquirido		Adquirido		
	n	%	n	%	n	%	
B6							
1	25	10.8	44	19.0	162	70.3	231
2	21	9.1	33	14.2	177	76.7	231
3	30	13.0	47	20.3	153	66.7	230
4	13	5.6	32	13.9	185	80.5	230
5	18	7.8	42	18.3	169	73.9	229
6	16	6.9	38	16.5	176	76.6	230
7	22	9.6	35	15.2	172	75.2	229
8	16	6.9	40	17.3	174	75.8	230
B7							
1	9	3.9	34	14.7	189	81.5	232
2	6	2.6	33	14.3	191	83.0	230
3	13	5.7	33	14.4	183	79.9	229
4	14	6.1	23	10.0	193	83.9	230
5	18	7.8	31	13.5	181	78.7	230
6	16	6.9	27	11.7	188	81.4	231
7	16	7.0	32	14.0	180	78.9	228
8	16	7.0	36	15.7	177	77.3	229
9	27	11.8	32	14.0	170	74.2	229
10	13	5.7	31	13.5	186	80.9	230
11	14	6.1	22	9.6	194	84.3	230
12	10	4.3	24	10.4	196	85.2	230

Tabela 6.6. : Medidas de localização do grupo B

	Medidas					
	N	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
B6						
1	231	5,12	5	6	1	7
2	231	5,29	5	6	1	7
3	230	5,02	5	6	1	7
4	230	5,56	6	6	2	7
5	229	5,32	6	6	1	7
6	230	5,48	6	6	1	7
7	229	5,36	5	5	1	7
8	230	5,47	6	6	1	7
B7						
1	232	5,68	6	6	2	7
2	230	5,76	6	6	1	7
3	229	5,55	6	6	1	7
4	230	5,81	6	7	1	7
5	230	5,51	6	6	1	7
6	231	5,56	6	6	1	7
7	228	5,47	6	6	1	7
8	229	5,47	6	6	1	7
9	229	5,25	5	6	1	7
10	230	5,66	6	6	1	7
11	230	5,79	6	6	1	7
12	230	5,87	6	6	1	7

6.2.3. Análise comparativa: apenas para curso de educação de infância

De modo a comparar os padrões de resposta para as variáveis instituição, idade e ano curricular, efectuou-se a soma das respostas para cada um dos blocos (A1, A2, A3, A4, A5, B6 e B7) e para cada um dos grupos (A e B).

Os pressupostos a serem verificados para a escolha do método estatístico para comparação de médias são a normalidade dos dados (através do teste de Kolmogorov-Smirnov) e a Homogeneidade de variâncias (teste de Levene). Para todos os testes considera-se o valor de significância de 0,05.

Considerando a variável “Instituição”, não se verifica a normalidade para nenhuma das variáveis em estudo. Portanto, utilizou-se a opção não paramétrica para comparar médias

entre dois grupos independentes, isto é, o teste de Mann-Whitney (com estatística de teste U). Este testa se duas amostras possuem a mesma mediana. A tabela seguinte resume os resultados obtidos:

Tabela 47.7. : Comparação de médias para a variável Instituição

	Instituição	Mediana	Per 25	Per 75	U	p
A1	A	48,0	39,0	54,0	3721,0	0,656
	B	48,0	38,0	54,0		
A2	A	29,0	26,0	31,0	3978,5	0,941
	B	29,0	24,25	33,0		
A3	A	29,0	26,0	31,0	3894,0	0,948
	B	29,0	24,0	32,0		
A4	A	55,0	52,0	61,0	3352,0	0,045
	B	54,0	46,75	60,0		
A5	A	46,0	41,0	49,5	2767,5	0,021
	B	44,0	36,75	49,0		
A	A	207,0	185,0	220,75	2761,0	0,386
	B	209,0	163,5	222,0		
B6	A	46,0	40,0	52,0	3183,0	0,070
	B	45,0	34,0	49,0		
B7	A	72,0	68,0	78,75	3100,5	0,052
	B	70,0	55,5	77,0		
B	A	118,0	105,75	128,0	2912,5	0,051
	B	113,5	90,0	127,75		

Verifica-se que para os blocos A4 e A5 se verificam diferenças significativas entre as instituições ($P=0,045$ e $p=0,021$, respectivamente). Assim, para estes dois blocos verifica-se que é na A que se verificam as medianas mais elevadas. Para os blocos B7 e B, o valor de p encontra-se muito no limiar da significância, verificando-se também para estes casos valores de mediana mais elevados para a A.

Para a variável idade, também não se verifica a normalidade, adoptando-se os procedimentos anteriores. Os resultados estão apresentados na tabela 7.

Tabela 6.8. : Comparação de médias para a variável Idade

	Idade	Mediana	Per 25	Per 75	U	p
A1	18-22 anos	46,0	38,0	51,0	2775,5	0,007
	>22 anos	51,0	40,25	54,0		
A2	18-22 anos	28,0	24,5	32,0	3214,0	0,095
	>22 anos	30,0	27,0	32,5		
A3	18-22 anos	28,0	25,0	31,0	2940,0	0,023
	>22 anos	30,0	27,25	32,0		
A4	18-22 anos	53,0	47,0	59,0	2703,0	0,001
	>22 anos	57,0	53,0	61,0		
A5	18-22 anos	44,5	38,25	49,0	2915,5	0,157
	>22 anos	46,0	41,0	49,0		
A	18-22 anos	200,5	178,5	219,0	2280,0	0,029
	>22 anos	212,5	187,5	224,5		
B6	18-22 anos	42,0	35,75	48,25	2711,0	0,005
	>22 anos	47,0	41,25	52,0		
B7	18-22 anos	69,0	58,5	76,0	2762,0	0,017
	>22 anos	73,0	69,0	79,0		
B	18-22 anos	113,0	92,0	125,0	2507,0	0,005
	>22 anos	120,0	109,0	130,5		

Para a variável idade, verifica-se que apenas os Blocos A2 e A5 não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Nos restantes blocos, a mediana entre os dois grupos de idade encontram-se diferenças estatisticamente significativas e verifica-se que em todas elas a mediana é superior para o grupo de idade com mais de 22 anos.

Finalmente, para a variável ano curricular verifica-se o pressuposto da normalidade, utilizando-se por isso a ANOVA para comparação de médias em 2 ou mais grupos. A ANOVA indica-nos se existem pelo menos dois grupos com médias distintas. Caso isso se verifique, para identificar quais os grupos com médias significativamente diferentes, é necessário efectuar um teste de comparações múltiplas.

Tabela 6.9. : Comparação de médias para a variável Ano curricular

	Ano Curricular	Média	DP	F	p
A1	2º	41,4	8,4	35,582	<0,001
	3º	44,8	8,1		
	4º	53,0	6,3		
A2	2º	24,9	6,5	23,851	<0,001
	3º	27,9	4,4		
	4º	31,2	3,5		
A3	2º	25,4	5,4	26,540	<0,001
	3º	28,0	4,1		
	4º	31,1	3,0		
A4	2º	49,6	9,8	21,761	<0,001
	3º	53,4	6,6		
	4º	58,3	4,5		
A5	2º	40,9	8,2	11,070	<0,001
	3º	43,1	6,7		
	4º	46,8	5,2		
A	2º	181,9	30,9	31,230	<0,001
	3º	196,6	26,1		
	4º	220,3	17,7		
B6	2º	38,6	9,3	23,246	<0,001
	3º	42,8	8,2		
	4º	48,4	5,6		
B7	2º	62,1	15,7	17,465	<0,001
	3º	68,2	10,8		
	4º	74,9	7,1		
B	2º	100,3	24,1	21,996	<0,001
	3º	111,0	18,2		
	4º	123,5	11,6		

Analisando a tabela 8, verifica-se que todos os blocos de questões apresentam diferenças estatisticamente significativas entre pelo menos dois anos curriculares. Dado que o principal objectivo é comparar anos extremos, apenas será objectivo verificar se existem diferenças entre o 2º e o 4º ano curricular através do teste de comparações múltiplas. Neste caso, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos valores obtidos para cada um dos blocos de questões entre o 2º e o 4º ano curricular ($p < 0,001$ para todos).

6.2.3.1. Questões

Quadro 6.1.: Resumo das questões do primeiro instrumento

Aquisição de competências	
1	Sou capaz de planificar o ambiente educativo
2	Sou capaz de organizar o ambiente educativo
3	Sou capaz de avaliar o ambiente educativo
4	Sou capaz de planificar actividades educativas
A1 5	Sou capaz de organizar actividades educativas
6	Sou capaz de avaliar actividades educativas
7	Sou capaz de planificar projectos curriculares para o grupo
8	Sou capaz de organizar projectos curriculares para o grupo
9	Sou capaz de avaliar projectos curriculares para o grupo
Percepção de competências, no que diz respeito à organização do espaço e dos materiais	
1	Organizo o espaço e os materiais, como recurso para desenvolvimento curricular
2	Disponibilizo e utilizo materiais estimulantes, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências da criança
A2 3	Organizo as actividades de modo a que as crianças adquiram referências temporais
4	Incorporo recursos educativos, nomeadamente os recursos ligados às tecnologias informação e da comunicação (TICs)
5	Desenvolvo um clima de segurança e bem-estar das crianças
Percepção de competências relativamente ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação	
1	Observo as crianças, o pequeno grupo e o grande grupo com o objectivo de planificar actividades e projectos adequados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo/turma
2	Ao planificar, tenho em conta os conhecimentos e as competências actuais efectuadas pelas crianças
A3 3	Na planificação, incluo os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas das crianças
4	Planifico de forma transversal, abrangendo os vários domínios curriculares
5	Avalio em termos formativos a minha intervenção, o ambiente e os processos educativos, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças
Percepção de competência quanto à capacidade de relacionamento	
1	Relaciono-me com as crianças, procurando desenvolver a segurança afectiva/emocional e a autonomia das crianças
2	Envolo as crianças em actividades e projectos que decorrem da iniciativa das crianças
3	Fomento a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo/turma
4	Implico a família e a comunidade nos projectos que desenvolvo com as crianças
A4 5	Crio condições para o desenvolvimento sócio-emocional de cada criança em particular e do grupo/turma em geral
6	Estimulo a curiosidade das crianças
7	Promovo a capacidade de resolução de problemas
8	Procuro capacitar as crianças para a realização de tarefas e crio situações de aprendizagem adequadas
9	Promovo o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças
Apreciação da sua competência relativamente aos domínios específicos	
1	Português
2	Matemática
3	Ciências – Meio Físico
4	Ciências – Meio Social
A5 5	Expressões – Música
6	Expressões – Artes
7	Expressões – Drama
8	Expressões – Físico-Motora

Percepção de competências relativamente ao conhecimento do mundo	
1	Promovo actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos
2	Incentivo a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica
3	Crio oportunidades para exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais de numeração e medida
B6 4	Estimulo nas crianças a curiosidade e a capacidade de identificar características na vertente natural e social da realidade envolvente
5	Promovo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos
6	Procuro sensibilizar o interesse das crianças pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito
7	Proporciono ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais
8	Crio situações de aprendizagem que possibilitem a inserção da criança no contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais
Percepção de competências relativamente às Expressões Artística, Musical, Drama, Motora e Português	
1	Proporciono um ambiente de estimulação comunicativa, criando oportunidades para que cada criança interaja com os adultos e com as outras crianças
2	Promovo o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente em crianças de grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos
3	Crio situações favoráveis à emergência de comportamentos de leitura e escrita
4	Integro diferentes modalidades de expressão plástica, nas várias experiências de aprendizagem curricular
5	Desenvolvo a expressão plástica, utilizando linguagens múltiplas bi e tri dimensionais como meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo
B7 6	Desenvolvo as capacidades de escuta, análise e apreciação musical das crianças, levando-as a reproduzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais
7	Organizo actividades e projectos, no domínio simbólico e dramático, capazes de permitir a expressão e o desenvolvimento motor
8	Crio situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da narrativa e da comunicação verbal e não verbal
9	Exploro diversas formas de expressão dramática e as suas respectivas técnicas
10	Organizo jogos com regras progressivamente mais complexas, no sentido de proporcionar o controlo motor, pela actividade lúdica e a socialização pelo cumprimento de regras
11	Promovo a motricidade global, tendo em conta as formas de locomoção e orientação no espaço
12	Estimulo a motricidade fina e ampla, permitindo à criança manipular objectos

6.3. DIMENSÕES DA TECNOLOGIA EDUCATIVA

O questionário sobre Dimensões da Tecnologia Educativa pode ser dividido em 3 temas gerais, cada um com um determinado número de questões, como se especifica de seguida:

- Caracterização da população: questões 1, 2, 3, 4 e 13.
- Uso das TIC's: 5, 6, 7, 7*, 10, 11, 14 e 17.
- Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica: 8, 9, 12, 15 e 16.

Quadro 6.2. Dimensões da Tecnologia Educativa

Caracterização da população	
1	Tem computador pessoal?
2	Experiência com computadores
3	Classificação dos seus interesses em termos de computadores
4	Utiliza a Internet para realizar actividade associadas ao curso?
13	Quais dos locais acede frequentemente à Internet?
Uso das TIC's	
5.1	Para executar tarefas associadas ao curso, utiliza e-mail para contacto com os docentes?
5.2	E plataformas de aprendizagem electrónica?
6	É efectuada supervisão por meios electrónicos?
7	Onde realiza pratica pedagógica, existem recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem?
7*A	Frequência de utilização de processamento de texto?
7*B	Folha de cálculo
7*C	Bases de dados
7*D	"Ambiente Arte/Gráfico"
7*E	Internet
10	Meios tecnológicos como o e-learning são utilizados como estratégias de aprendizagem?
11	E o e-tutoring?
14	Quando surgem problemas no âmbito das TIC's, a quem recorre?
17 ^a	Tecnologia em uso na sua instituição: processamento de texto?
17B	Folha de calculo?
17C	Bases de dados?
17D	Edição electrónica?
17E	Captura de vídeo e áudio?
17F	Ambiente Arte/Gráfico
17G	Internet
17H	E-mail institucional
17I	Conversação online
17J	E-learning
Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica	
8 ^a	Valor que atribui ao uso de processamento de texto na aprendizagem?
8B	Folha de cálculo
8C	Bases de dados
8D	"Ambiente Arte/Gráfico"
8E	Internet
9	A tecnologia interfere positivamente na aprendizagem?
12	Em que medida se sente confortável ao utilizar as TIC's?
15	Considera que as TIC's favorecem a aprendizagem entre colegas e/ou PE?
16	Considera que o uso das TIC's durante o curso contribui para a preparação de futuros profissionais?

Dado que todas as questões do segundo instrumento são do tipo categórico, de modo a comparar os padrões de resposta construíram-se tabelas de contingência e recorreu-se ao teste de Qui-Quadrado para verificar a existência de independência entre variáveis. No caso de um dos pressupostos do teste de Qui-Quadrado não ser verificado, utiliza-se um dos seguintes testes: quando estamos perante variáveis com apenas 2 categorias cada, opta-se pelo teste exacto de Fisher, caso contrário utiliza-se o teste de Qui-Quadrado por simulação de Monte Carlo (neste caso o valor de significância é apresentado a itálico). Tal como sucedeu para o primeiro instrumento, apenas se consideram os alunos que frequentam o curso de Educação de Infância, dado que apenas este curso apresenta dados para as duas instituições.

A variável cuja distribuição seja muito assimétrica (como é exemplo a variável DTE1 onde apenas 1 pessoa respondeu não) não será efectuada esta análise.

6.3.1. Caracterização da amostra

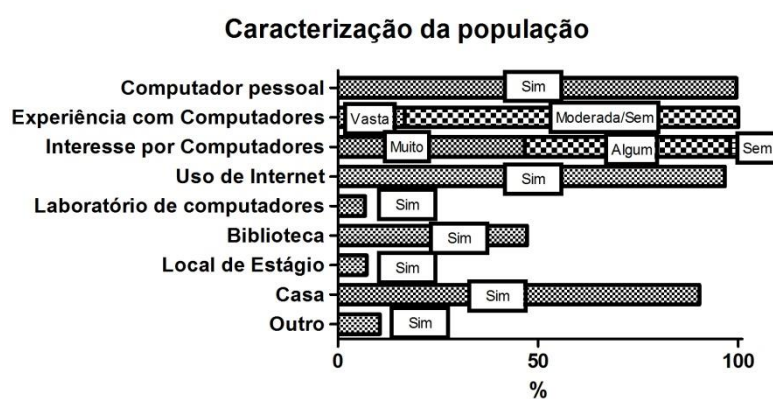
6.3.1.1. Análise descritiva

De todos os alunos inquiridos, apenas 1 (0,4%) não possui computador pessoal e 40 (16,7%) referiram ter uma vasta experiência com computadores. Relativamente ao interesse em termos de computadores, 112 (46,7%) têm muito interesse, 123 (51,3%) algum interesse e apenas 5 (2,1%) nenhum interesse. Quanto ao uso da Internet para realizar actividades associadas ao curso, a maioria respondeu afirmativamente (n=232; 96,7%). Finalmente, no que diz respeito ao local onde acede frequentemente à Internet, em casa foi o local mais mencionado (n=214; 90,3%), seguindo-se a Biblioteca (n=112, 47,3%). Os restantes locais foram poucos mencionados (percentagens inferiores a 10%).

Tabela 6.10.: Caracterização da amostra

Questão	Amostra total			Apenas Educação de Infância		
	N	n	%	N	n	%
1	Sim	239	99,6	181	180	99,4
	Não	1	0,4	181	1	0,6
2	Vasta experiência	40	16,7	30	16,6	
	Experiência moderada/Sem experiência	200	83,3	151	83,4	
3	Muito interesse	112	46,7	82	45,3	
	Algum interesse	123	51,3	95	52,5	
	Sem interesse	5	2,1	4	2,2	
4	Sim	232	96,7	176	97,2	
	Não	8	3,3	5	2,8	
13	Laboratório de computadores	Sim	16	6,8	11	6,1
		Não	221	93,2	168	93,9
	Biblioteca	Sim	112	47,3	88	49,2
		Não	125	52,7	91	50,8
	Local de estágio	Sim	17	7,2	17	9,5
		Não	220	92,8	162	90,5
	Casa	Sim	214	90,3	159	88,8
		Não	23	9,7	20	11,2
	Outro	Sim	25	10,5	14	7,8
		Não	212	89,5	165	92,2

Figura 6.4. Caracterização da amostra



6.3.1.2. Análise comparativa

6.3.1.2.1. Instituição

Quando analisadas as variáveis da caracterização da população relativamente à Instituição, não rejeitamos a hipótese de que as questões da caracterização da população (experiência com computadores, interesse por computadores, utilização de internet e local de acesso à Internet) e a Instituição são independentes. Isto é, a distribuição destas variáveis é semelhante para as duas instituições ($p > 0,05$).

Tabela 6.11. : Caracterização da amostra segundo a instituição.

	Questão	Instituição				p	
		IESF		ESEVC			
		n	%	n	%		
2	Vasta experiência	12	13,2	18	20,0	0,218	
	Experiência moderada	79	86,8	72	80,0		
3	Muito interesse	48	52,7	34	37,8	0,099	
	Algum interesse	42	46,2	53	58,9		
	Nenhum interesse	1	1,1	3	3,3		
4	Sim	90	98,9	86	95,6	0,211	
	Não	1	1,1	4	4,4		
13	Laboratório de computadores	Sim	8	8,9	3	3,4	0,124
		Não	82	91,1	86	96,6	
	Biblioteca	Sim	38	42,2	50	56,2	0,062
		Não	52	57,8	39	43,8	
	Local de estágio	Sim	8	8,9	9	10,1	0,780
		Não	82	91,1	80	89,9	
	Casa	Sim	82	91,1	77	86,5	0,329
		Não	8	8,9	12	13,5	
	Outro	Sim	7	7,8	7	7,9	0,983
		Não	83	92,2	82	92,1	

6.3.1.2.2. Idade

Relativamente à idade, também se verifica que a distribuição das variáveis de caracterização da amostra é idêntica para os dois escalões etários, ou seja, a experiência e interesse por computadores, utilização de internet e local de utilização são independentes do escalão etário ($p > 0,05$).

Tabela 6.12.: Caracterização da amostra segundo a idade.

Questão	Idade				p		
	18-22 anos		>22 anos				
	n	%	n	%			
2	Vasta experiência	17	18,1	13	15,9	0,695	
	Experiência moderada	77	81,9	69	84,1		
3	Muito interesse	39	41,5	39	47,6	0,601	
	Algum interesse	52	55,3	42	51,2		
	Nenhum interesse	3	3,2	1	1,2		
4	Sim	92	97,9	79	96,3	0,665	
	Não	2	2,1	3	3,7		
13	Laboratório de computadores	Sim	7	7,4	4	4,9	0,495
		Não	87	92,6	77	95,1	
	Biblioteca	Sim	50	53,2	35	43,2	0,188
		Não	44	46,8	46	56,8	
	Local de estágio	Sim	8	8,5	9	11,1	0,562
		Não	86	91,5	72	88,9	
	Casa	Sim	83	88,3	72	88,9	0,902
		Não	11	11,7	9	11,1	
	Outro	Sim	7	7,4	7	8,6	0,771
		Não	87	92,6	74	91,4	

6.3.1.2.3. Ano curricular

Quando analisadas as variáveis da caracterização da população com o ano curricular, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para as variáveis **Experiência com computadores** e utilização de Internet na **Biblioteca** e **Local de Estágio**.

Relativamente à **experiência com computadores**, existem diferenças para os três anos curriculares ($p=0,037$), verificando-se uma maior percentagem de inquiridos com vasta experiência nos que frequentam o 4º ano curricular (26,7%) relativamente aos restantes anos em análise (11,5% para o 2º ano e 11,7% para o 3º).

Analisando o local de utilização mais frequente de Internet, o **Laboratório de computadores** e **local de estágio** apresentam diferenças na utilização destes espaços de acordo com o ano curricular ($p<0,05$). Assim, enquanto que para o laboratório de computadores, são os inquiridos do 2º ano curricular que mais recorrem a este local (13,1% vs 0% e 5,0% para o 3º e 4º ano, respectivamente), para o local de estágio a percentagem de utilização deste espaço aumenta com o aumento da escolaridade. Portanto, a distribuição da utilização destes dois espaços para utilizar a Internet não é independente da escolaridade.

Tabela 6.13. Caracterização da amostra segundo o ano curricular.

		Ano Curricular						p	
		2		3		4			
		n	%	n	%	n	%		
2	Vasta experiencia	7	11,5	7	11,7	16	26,7	0,037	
	Experiencia moderada	54	88,5	53	88,3	44	73,3		
3	Muito interesse	25	41,0	26	43,3	31	51,7	0,292	
	Algum interesse	33	54,1	34	56,7	28	46,7		
	Nenhum interesse	3	4,9	0	0,0	1	1,7		
4	Sim	59	96,7	58	96,7	59	98,3	1,000	
	Não	2	3,3	2	3,3	1	1,7		
13	Laboratório de computadores	Sim	8	13,1	0	0,0	3	5,0	0,007
		Não	53	86,9	58	100,0	57	95,0	
	Biblioteca	Sim	30	49,2	35	60,3	23	38,3	0,057
		Não	31	50,8	23	39,7	37	61,7	
	Local de estágio	Sim	0	0,0	3	5,2	14	23,3	<0,001
		Não	61	100,0	55	94,8	46	76,7	
	Casa	Sim	57	93,4	49	84,5	53	88,3	0,297
		Não	4	6,6	9	15,5	7	11,7	
	Outro	Sim	3	4,9	7	12,1	4	6,7	0,348
		Não	58	95,1	51	87,9	56	93,3	

6.4. USO DAS TIC

6.4.1. Análise descritiva

Dos alunos que responderam à questão sobre a utilização de e-mail e de plataformas de aprendizagem electrónica, 84,5% responderam de modo afirmativo a esta questão. No entanto, apenas 23,8% (n=54) referiram que a Supervisão da Prática Pedagógica também é efectuada por meios electrónicos.

Relativamente ao Jardim-de-infância onde é efectuada a prática Pedagógica, 119 inquiridos (61,3%) afirmaram que existem recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem.

Quando questionados sobre as tecnologias computacionais utilizadas para executar trabalhos para as unidades curriculares do Curso, 235 (99,6%) referiram usar o processamento de texto, 194 (81,9%) a Folha de cálculo, 128 (54,7%) Bases de dados, 170 (73,3%) Ambiente Arte/Gráfico e 233 (98,7%) a Internet.

Quando se confrontam com problemas no âmbito das TIC's, 85 (38,3%) recorrem a um técnico de informático, 95 (43,4%) a amigos, colegas ou familiares e 39 (17,8%) recorrem a outras pessoas.

Relativamente a meios tecnológicos utilizados como estratégias de aprendizagem, 55,8% (n=126) utilizam o “e-learning” e apenas 5,2% (n=9) utilizam o “e-tutoring”. Quando surgem problemas no âmbito das TIC's, ???

Finalmente, quando questionados sobre alguns recursos tecnológicos em uso na Instituição, 98,7% (n=227) responderam existir processamento de texto, 86,4% (n=185) folha de cálculo, 46,0% (n=87) bases de dados, 44,8% (n=82) edição electrónica, 63,1% (n=123) captura de vídeo e áudio, 60,6% (n=114) ambiente arte/gráfico, 99,1% (n=225) Internet, 92,3% (n=203) e-mail institucional, 42,2% (n=79) conversação online e, finalmente, 92,7% (n=203) e-learning.

Tabela 6.14. Análise descritiva para utilização das TIC's.

Questão	Amostra total			Apenas Educação de Infância			
	N	n	%	N	n	%	
5.1	Sim	239	202	84,5	180	153	85,0
	Não		37	15,5		27	15,0
5.2	Sim	238	202	84,5	179	154	86,0
	Não		37	15,5		25	14,0
6	Sim	227	54	23,8	172	43	25,0
	Não		173	76,2		129	75,0
7	Sim	194	119	61,3	153	94	61,4
	Não		75	38,7		59	38,6
7*A	Sim	236	235	99,6	177	177	100
	Não		1	0,4		-	-
7*B	Sim	237	194	81,9	178	144	80,9
	Não		43	18,1		34	19,1
7*C	Sim	234	128	54,7	176	95	54,0
	Não		106	45,3		81	46,0
7*D	Sim	232	170	73,3	175	125	71,4
	Não		62	26,7		50	28,6
7*E	Sim	236	233	98,7	178	177	99,4
	Não		3	1,3		1	0,6
10	Sim	226	126	55,8	177	105	59,3
	Não		100	44,2		72	40,7
11	Sim	173	9	5,2	133	6	4,5
	Não		164	94,8		127	95,5
14	Técnico de Informática		85	38,8	163	66	40,5
	Colegas/Amigos/Familiares	219	95	43,4		69	42,3
	Outros		39	17,8		28	17,2
17A	Sim	230	227	98,7	173	170	98,3
	Não		3	1,3		3	1,7
17B	Sim	214	185	86,4	160	141	88,1
	Não		29	13,6		19	11,9
17C	Sim	189	87	46,0	143	68	47,6
	Não		102	54,0		75	52,4
17D	Sim	183	82	44,8	137	60	43,8
	Não		101	55,2		77	56,2
17E	Sim	195	123	63,1	146	100	68,5
	Não		72	36,9		46	31,5
17F	Sim	188	114	60,6	144	87	60,4
	Não		74	39,4		57	39,6
17G	Sim	227	225	99,1	170	169	99,4
	Não		2	0,9		1	0,6
17H	Sim	220	203	92,3	166	158	95,2
	Não		17	7,7		8	4,8
17I	Sim	187	79	42,2	141	67	47,5
	Não		108	57,8		74	52,5
17J	Sim	219	203	92,7	165	152	92,1
	Não		16	7,3		13	7,9

6.4.2. Análise comparativa

6.4.2.1. Instituição

Quando analisadas as questões relativas ao uso das TIC's, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição de algumas das questões relativamente à Instituição.

Os alunos que frequentam a instituição B, apresentam maior percentagem de utilização de e-mail para entrar em contacto com os docentes (96,7% vs 73,3%) e de plataformas de aprendizagem (91,1% vs 80,9%). Também na supervisão da Prática Pedagógica, a utilização de meios electrónicos é efectuada em maior percentagem na ESEVC (91,1% vs 80,9%).

A utilização da folha de cálculo também apresenta uma distribuição diferente para as duas instituições, sendo a A a que apresenta maior percentagem de utilização desta ferramenta ($p < 0,05$).

A utilização de e-learning como estratégia de aprendizagem não é independente da instituição ($p < 0,05$), verificando-se uma grande diferença entre as instituições (30,7% e 87,6% para A e B respectivamente).

Finalmente, a existência de tecnologia de captura de vídeo e áudio apresenta distribuição distinta de acordo com a instituição ($p < 0,05$), com uma maior percentagem de respostas afirmativas na B.

Tabela 6.15. : Uso das TIC's de acordo com a Instituição

Questão		Instituição				p
		A		B		
		n	%	n	%	
5.1	Sim	66	73,3	87	96,7	<0,001
	Não	24	26,7	3	3,3	
5.2	Sim	72	80,9	82	91,1	0,049
	Não	17	19,1	8	8,9	
6	Sim	14	15,7	29	34,9	0,004
	Não	75	84,3	54	65,1	
7	Sim	51	57,3	43	67,2	0,215
	Não	38	42,7	21	32,8	
7*A	Sim	91	100,0	86	100,0	-
	Não	0	0,0	0	0,0	
7*B	Sim	80	87,9	64	73,6	0,015
	Não	11	12,1	23	26,4	
7*C	Sim	46	51,7	49	56,3	0,537
	Não	43	48,3	38	43,7	
7*D	Sim	62	70,5	63	72,4	0,774
	Não	26	29,5	24	27,6	
7*E	Sim	89	98,9	88	100,0	-
	Não	1	1,1	0	0,0	
10	Sim	27	30,7	78	87,6	<0,001
	Não	61	69,3	11	12,4	
11	Sim	5	7,8	1	1,4	0,105
	Não	59	92,2	68	98,6	
14	Técnico de informático	31	36,5	35	44,9	0,542
	Colegas/Amigos/Familiares	38	44,7	31	39,7	
	Outros	16	18,8	12	15,4	
17A	Sim	84	97,7	86	98,9	0,621
	Não	2	2,3	1	1,1	
17B	Sim	75	93,8	66	82,5	0,028
	Não	5	6,3	14	17,5	
17C	Sim	34	50,0	34	45,3	0,577
	Não	34	50,0	41	54,7	
17D	Sim	25	38,5	35	48,6	0,232
	Não	40	61,5	37	51,4	
17E	Sim	33	48,5	67	85,9	<0,001
	Não	35	51,5	11	14,1	
17F	Sim	45	65,2	42	56,0	0,259
	Não	24	34,8	33	44,0	
17G	Sim	82	98,8	87	100,0	-
	Não	1	1,2	0	0,0	
17H	Sim	75	93,8	83	96,5	0,484
	Não	5	6,3	3	3,5	
17I	Sim	39	55,7	28	39,4	0,053
	Não	31	44,3	43	60,6	
17J	Sim	69	88,5	83	95,4	0,098
	Não	9	11,5	4	4,6	

6.4.2.2. Idade

Analisando as variáveis relativas ao uso das TIC's com a idade, são os mais novos (18-22 anos) que utilizam mais o e-mail para contactar com os docentes e plataformas de aprendizagem. Também a utilização do “e-learning” se verifica em maior percentagem nos mais novos. Portanto, a utilização do e-mail, de plataformas de aprendizagem e de “e-learning” não é independente da faixa etária ($p < 0,05$).

Finalmente, questionados acerca dos meios tecnológicos disponíveis na instituição, a captura de vídeo e áudio e o e-learning apresentam distribuição distinta de acordo com o escalão etário ($p < 0,05$), verificando-se maior percentagem de respostas afirmativas nos mais novos (75,6% vs 57,4% para a captura de áudio e vídeo e 95,7% vs 87% para o “e-learning”)

Tabela 6.16. : Uso de TIC's de acordo com a idade.

	Questão	Idade				p
		18-22 anos		>22 anos		
		n	%	n	%	
5.1	Sim	87	92,6	61	75,3	0,002
	Não	7	7,4	20	24,7	
5.2	Sim	87	92,6	62	77,5	0,005
	Não	7	7,4	18	22,5	
6	Sim	25	29,1	16	19,8	0,162
	Não	61	70,9	65	80,2	
7	Sim	43	59,7	50	63,3	0,652
	Não	29	40,3	29	36,7	
7*A	Sim	92	100,0	80	100,0	-
	Não	0	0,0	0	0,0	
7*B	Sim	73	78,5	68	85,0	0,272
	Não	20	21,5	12	15,0	
7*C	Sim	51	56,0	41	51,3	0,530
	Não	40	44,0	39	48,8	
7*D	Sim	66	72,5	56	70,9	0,813
	Não	25	27,5	23	29,1	
7*E	Sim	93	100,0	80	100,0	-
	Não	0	0,0	0	0,0	
10	Sim	62	67,4	39	48,8	0,013
	Não	30	32,6	41	51,3	
11	Sim	4	5,7	2	3,3	0,686
	Não	66	94,3	58	96,7	
14	Técnico de informático	36	42,4	29	38,7	0,876
	Colegas/Amigos/Familiares	35	41,2	32	42,7	
		14	16,5	14	18,7	
17A	Sim	91	98,9	75	97,4	0,592
	Não	1	1,1	2	2,6	
17B	Sim	77	88,5	61	88,4	0,985
	Não	10	11,5	8	11,6	
17C	Sim	38	46,9	30	50,0	0,717
	Não	43	53,1	30	50,0	
17D	Sim	31	39,7	28	49,1	0,278
	Não	47	60,3	29	50,9	
17E	Sim	62	75,6	35	57,4	0,021
	Não	20	24,4	26	42,6	
17F	Sim	50	61,0	36	60,0	0,906
	Não	32	39,0	24	40,0	
17G	Sim	94	100,0	71	98,6	-
	Não	0	0,0	1	1,4	
17H	Sim	88	95,7	66	94,3	0,727
	Não	4	4,3	4	5,7	
17I	Sim	38	46,9	29	50,0	0,720
	Não	43	53,1	29	50,0	
17J	Sim	88	95,7	60	87,0	0,045
	Não	4	4,3	9	13,0	

6.4.2.3. Ano curricular

Finalmente, a análise do uso das TIC's de acordo com o ano curricular também apresenta diferenças estatisticamente significativas em algumas questões.

A utilização de plataformas de aprendizagem apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o ano curricular ($p < 0,05$), verificando-se uma maior utilização desta ferramenta pelos alunos do 2º ano curricular. Do mesmo modo, a supervisão da prática pedagógica efectuada por meios electrónicos também se efectua em maior percentagem nos alunos do 2º ano, e as diferenças também são estatisticamente significativas ($p < 0,05$). A existência de recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem no Jardim-de-infância onde é efectuada a prática pedagógica é mais elevada nos alunos que frequentam o 3º e 4º ano relativamente aos que frequentam o 2º ano (71,2% e 70,0% vs 29,4%).

Quanto à utilização de tecnologias computacionais, a utilização de folha de calculo e de bases de dados distribui-se de modo distinto pelos três anos curriculares em análise ($p < 0,05$). Relativamente à existência de tecnologias computacionais na instituição que frequenta, a presença de bases de dados e de edição electrónica apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os anos curriculares ($p < 0,05$). Verifica-se que, à medida que aumenta o ano curricular aumenta também a percentagem de alunos que referiram a existência destas ferramentas na instituição que frequentam.

Tabela 6.17. : Uso das TIC's de acordo com o ano curricular.

		Ano Curricular						p
		2		3		4		
		n	%	n	%	n	%	
5.1	Sim	53	86,9	54	90,0	46	78,0	0,162
	Não	8	13,1	6	10,0	13	22,0	
5.2	Sim	58	95,1	48	81,4	48	81,4	0,043
	Não	3	4,9	11	18,6	11	18,6	
6	Sim	23	42,6	3	5,1	17	28,8	<0,001
	Não	31	57,4	56	94,9	42	71,2	
7	Sim	10	29,4	42	71,2	42	70,0	<0,001
	Não	24	70,6	17	28,8	18	30,0	
7*A	Sim	60	100,0	57	100,0	60	100,0	-
	Não	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
7*B	Sim	52	85,2	50	87,7	42	70,0	0,029
	Não	9	14,8	7	12,3	18	30,0	
7*C	Sim	37	61,7	23	40,4	35	59,3	0,041
	Não	23	38,3	34	59,6	24	40,7	
7*D	Sim	44	72,1	37	67,3	44	74,6	0,682
	Não	17	27,9	18	32,7	15	25,4	
7*E	Sim	61	100,0	56	98,2	60	100,0	-
	Não	0	0,0	1	1,8	0	0,0	
10	Sim	39	63,9	31	55,4	35	58,3	0,629
	Não	22	36,1	25	44,6	25	41,7	
11	Sim	0	0,0	5	12,8	1	2,1	-
	Não	47	100,0	34	87,2	46	97,9	
14	Técnico de informático	17	32,1	28	52,8	21	36,8	0,064
	Colegas/Amigos/Familiares	22	41,5	18	34,0	29	50,9	
	Outros	14	26,4	17	13,2	7	12,3	
17A	Não	61	100,0	51	94,4	58	100,0	-
	Sim	0	0	3	5,6	0	0,0	
17B	Não	49	86,0	42	85,7	50	92,6	0,459
	Sim	8	14,0	7	14,3	4	7,4	
17C	Não	17	29,8	20	55,6	31	62,0	0,002
	Sim	40	70,2	16	44,4	19	38,0	
17D	Não	16	28,6	14	45,2	30	60,0	0,005
	Sim	40	71,4	17	54,8	20	40,0	
17E	Não	34	60,7	32	82,1	34	66,7	0,083
	Sim	22	39,3	7	17,9	17	33,3	
17F	Não	30	52,6	24	68,6	33	63,5	0,270
	Sim	27	47,4	11	31,4	19	36,5	
17G	Não	61	100,0	50	98,0	58	100,0	-
	Sim	0	0,0	1	2,0	0	0,0	
17H	Não	56	93,3	48	98,0	54	94,7	0,598
	Sim	4	6,7	1	2,0	3	5,3	
17I	Não	22	39,3	22	59,5	23	47,9	0,162
	Sim	34	60,7	15	40,5	25	52,1	
17J	Não	57	95,0	47	94,0	48	87,3	0,312
	Sim	3	5,0	3	6,0	7	12,7	

6.4.3. Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem eletrónica

6.4.3.1. Análise descritiva

Questionados sobre a importância de recursos tecnológicos na aprendizagem, o processamento de texto é o que apresenta maior percentagem para a classificação de muito importante (94,1%), seguindo-se a internet (90,4%) e o ambiente arte/gráfico (29,1%). A folha de cálculo apenas apresenta 23,0% e as bases de dados de 13,1%.

Relativamente à interferência positiva da tecnologia na aprendizagem, 133 (56,1%) referiram que interfere muito, 1023 (43,5%) que interfere e apenas 1 (0,4%) que não interfere. A maioria dos inquiridos referiram sentir-se confortável ao usar as TIC's (n=173, 73,6%).

Tendo em conta a sua experiência, 78 (33,2) referiram que as TI's favorecem muitíssimo a aprendizagem entre colegas e/ou profissionais da Educação, 150 (63,8%) que favorecem bastante e apenas 7 (3,0%) que favorece pouco ou muito pouco. Finalmente, relativamente ao contributo das TIC's para a preparação de futuros profissionais de Educação, a maioria (n=155, 66,0%) referiu que é bastante, seguindo-se os que responderam muitíssimo (n=72, 30,6%) e por fim os que consideram pouco ou muito pouco (n=8, 3,4%).

Tabela 6.18. : Análise descritiva da apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica.

	Questão	Amostra total			Apenas Educação de Infância		
		N	n	%	N	n	%
8 ^a	Muito	237	223	94,1	178	166	91,7
	Algum		11	4,6		9	5,0
	Nenhum		3	1,3		3	1,7
8B	Muito	235	54	23,0	179	35	19,6
	Algum		144	61,3		117	65,4
	Nenhum		37	15,7		27	15,1
8C	Muito	229	30	13,1	174	20	11,5
	Algum		121	52,8		98	56,3
	Nenhum		78	34,1		56	32,2
8D	Muito	230	67	29,1	174	51	29,3
	Algum		112	48,7		81	46,6
	Nenhum		51	22,2		42	24,1
8E	Muito	239	216	90,4	180	166	92,2
	Algum		22	9,2		14	7,8
	Nenhum		1	0,4		0	0,0
9	Interfere muito	237	133	56,1	178	101	56,7
	Interfere		103	43,5		76	42,7
	Não interfere		1	0,4		1	0,6
12	Muito confortável	235	57	24,3	177	43	24,3
	Confortável		173	73,6		130	73,4
	Desconfortável		5	2,1		4	2,3
15	Muitíssimo	235	78	33,2	177	59	33,3
	Bastante		150	63,8		115	65,0
	Pouco/Muito pouco		7	3,0		3	1,7
16	Muitíssimo	235	72	30,6	178	51	28,7
	Bastante		155	66,0		119	66,9
	Pouco/Muito pouco		8	3,4		8	4,5

6.4.3.2. Análise comparativa

6.4.3.2.1. Instituição

Analisando as variáveis que caracterizam a apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica de acordo com a instituição, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas para a importância atribuída à folha de cálculo e à internet na aprendizagem ($p < 0,05$). Assim, os alunos que frequentam a instituição A consideram em

maior proporção a utilização de folha de cálculo como muito importante na aprendizagem relativamente aos alunos da B (30,8% vs 8,0%), verificando-se o mesmo para a internet (98,9% vs 85,4%) (Tabela 18).

Tabela 6.19. : Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente à instituição.

	Questão	Instituição				p
		A		B		
		n	%	n	%	
8A	Muito	88	96,7	78	89,7	0,082
	Algum	3	3,3	6	6,9	
	Nenhum	0	0,0	3	3,4	
8B	Muito	28	30,8	7	8,0	<0,001
	Algum	56	61,5	61	69,3	
	Nenhum	7	7,7	20	22,7	
8C	Muito	10	11,4	10	11,6	0,475
	Algum	46	52,3	52	60,5	
	Nenhum	32	36,4	24	27,9	
8D	Muito	24	27,3	27	31,4	0,653
	Algum	44	50,0	37	43,0	
	Nenhum	20	22,7	22	25,6	
8E	Muito	90	98,9	76	85,4	0,001
	Algum	1	1,1	13	14,6	
	Nenhum	-	-	-	-	
9	Interfere muito	49	54,4	52	59,1	0,654
	Interfere	40	44,4	36	40,9	
	Não interfere	1	1,1	0	0,0	
12	Muito confortável	20	22,2	23	26,4	0,500
	Confortável	67	74,4	63	72,4	
	Desconfortável	3	3,3	1	1,1	
15	Muitíssimo	28	31,5	31	35,2	0,766
	Bastante	59	66,3	56	63,6	
	Pouco/Muito pouco	2	2,2	1	1,1	
16	Muitíssimo	26	28,9	25	28,4	0,105
	Bastante	57	63,3	62	70,5	
	Pouco/Muito pouco	7	7,8	1	1,1	

6.4.3.2.2. Idade

Não existem evidências para se rejeitar a hipótese de independência entre as variáveis da apreciação pessoal relativamente á aprendizagem electrónica e a idade. Assim, a distribuição destas variáveis pelos 2 escalões etários é semelhante, não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 6.20. : Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente à idade.

	Questão	Idade				p
		18-22 anos		>22 anos		
		n	%	n	%	
8A	Muito	86	92,5	75	93,8	1,000
	Algum	5	5,4	4	5,0	
	Nenhum	2	2,2	1	1,3	
8B	Muito	17	18,1	16	20,0	0,717
	Algum	64	68,1	50	62,5	
	Nenhum	13	13,8	14	17,5	
8C	Muito	7	7,6	11	14,3	0,065
	Algum	59	64,1	36	46,8	
	Nenhum	26	28,3	30	39,0	
8D	Muito	23	24,7	25	32,9	0,226
	Algum	49	52,7	30	39,5	
	Nenhum	21	22,6	21	27,6	
8E	Muito	86	91,5	75	92,6	0,789
	Algum	8	8,5	6	7,4	
	Nenhum	-	-	-	-	
9	Interfere muito	54	58,7	46	56,8	0,751
	Interfere	38	41,3	34	42,0	
	Não interfere	0	0,0	1	1,2	
12	Muito confortável	23	24,7	20	25,0	0,530
	Confortável	69	74,2	57	71,3	
	Desconfortável	1	1,1	3	3,8	
15	Muitíssimo	29	30,9	28	35,0	0,122
	Bastante	65	69,1	49	61,3	
	Pouco/Muito pouco	0	0,0	3	3,8	
16	Muitíssimo	26	27,7	24	30,0	0,145
	Bastante	67	71,3	51	63,8	
	Pouco/Muito pouco	1	1,1	5	6,3	

6.4.3.2.3. Ano curricular

Para o ano curricular, rejeita-se a hipótese de independência entre o ano curricular a importância dada à folha de cálculo e às bases de dados ($p < 0,05$). Assim, os alunos que frequentam o 4º ano afirmaram em maior número de que a folha de cálculo e as bases de dados são muito importante na aprendizagem relativamente aos alunos do 2º e 3º anos curriculares (Tabela 20).

Tabela 6.21. : Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica relativamente ao ano curricular.

		Ano Curricular						p
		2		3		4		
		n	%	n	%	n	%	
8A	Muito	56	93,3	55	94,8	55	91,7	-
	Algum	1	1,7	3	5,2	5	8,3	
	Nenhum	3	5,0	0	0,0	0	0,0	
8B	Muito	9	14,8	12	20,7	14	23,3	0,043
	Algum	42	68,9	43	74,1	32	53,3	
	Nenhum	10	16,4	3	5,2	14	23,3	
8C	Muito	1	1,6	6	11,3	13	21,7	0,012
	Algum	41	67,2	29	54,7	28	46,7	
	Nenhum	19	31,1	18	34,0	19	31,7	
8D	Muito	10	16,4	19	34,5	22	37,9	0,057
	Algum	36	59,0	21	38,2	24	41,4	
	Nenhum	15	24,6	15	27,3	12	20,7	
8E	Muito	57	93,4	55	93,2	54	90,0	0,783
	Algum	4	6,6	4	6,8	6	10,0	
	Nenhum	-	-	-	-	-	-	
9	Interfere muito	26	44,1	34	57,6	41	68,3	-
	Interfere	32	54,2	25	42,4	19	31,7	
	Não interfere	1	1,7	0	0,0	0	0,0	
12	Muito confortável	10	16,7	11	19,3	22	36,7	0,020
	Confortável	47	78,3	46	80,7	37	61,7	
	Desconfortável	3	5,0	0	0,0	1	1,7	
15	Muitíssimo	11	18,0	18	32,1	30	50,0	0,001
	Bastante	48	78,7	38	67,9	29	48,3	
	Pouco/Muito pouco	2	3,3	0	0,0	1	1,7	
16	Muitíssimo	12	19,7	14	24,6	25	41,7	0,058
	Bastante	47	77,0	39	68,4	33	55,0	
	Pouco/Muito pouco	2	3,3	4	7,0	2	3,3	

Correlações entre medidas

As Tabelas 1-10 representam os valores de Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens e entre totais dos Blocos do primeiro instrumento. A escolha pela estatística de Spearman deve-se ao facto das variáveis em estudo serem do tipo ordinal.

Analisando as tabelas, verifica-se entre todos os pares analisados existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

Tabela 6.22. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A1²⁴.

	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
A11	1,000								
A12	0,905*	1,000							
A13	0,750*	0,791*	1,000						
A14	0,664*	0,695*	0,721*	1,000					
A15	0,640*	0,707*	0,701*	0,858*	1,000				
A16	0,654*	0,701*	0,755*	0,752*	0,810*	1,000			
A17	0,523*	0,556*	0,660*	0,528*	0,602*	0,630*	1,000		
A18	0,530*	0,598*	0,632*	0,541*	0,614*	0,652*	0,923*	1,000	
A19	0,553*	0,595*	0,650*	0,513*	0,559*	0,634*	0,887*	0,949*	1,000

²⁴ *: $p < 0,05$

Tabela 6.23. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A2.

	A21	A22	A23	A24	A25
A21	1,000				
A22	0,780*	1,000			
A23	0,736*	0,792*	1,000		
A24	0,538*	0,649*	0,666*	1,000	
A25	0,648*	0,681*	0,755*	0,595*	1,000

Tabela 6.24. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A3

	A31	A32	A33	A34	A35
A31	1,000				
A32	0,777*	1,000			
A33	0,629*	0,727*	1,000		
A34	0,582*	0,759*	0,650*	1,000	
A35	0,578*	0,709*	0,666*	0,763*	1,000

Tabela 6.25. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A4.

	A41	A42	A43	A44	A45	A46	A47	A48	A49
A41	1,000								
A42	0,712*	1,000							
A43	0,733*	0,798*	1,000						
A44	0,444*	0,545*	0,519*	1,000					
A45	0,658*	0,744*	0,722*	0,588*	1,000				
A46	0,681*	0,779*	0,767*	0,482*	0,764*	1,000			
A47	0,551*	0,707*	0,684*	0,492*	0,666*	0,769*	1,000		
A48	0,636*	0,736*	0,734*	0,512*	0,710*	0,751*	0,776*	1,000	
A49	0,688*	0,762*	0,792*	0,488*	0,717*	0,735*	0,714*	0,797*	1,000

Tabela 6.26. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco A5.

	A51	A52	A53	A54	A55	A56	A57	A58
A51	1,000							
A52	0,437*	1,000						
A53	0,518*	0,571*	1,000					
A54	0,557*	0,484*	0,748*	1,000				
A55	0,318*	0,244*	0,407*	0,455*	1,000			
A56	0,512*	0,418*	0,561*	0,576*	0,544*	1,000		
A57	0,500*	0,367*	0,562*	0,567*	0,477*	0,613*	1,000	
A58	0,535*	0,379*	0,646*	0,650*	0,562*	0,624*	0,669*	1,000

Tabela 6.27. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco A.

	A1Total	A2Total	A3Total	A4Total	A5Total
A1Total	1,000				
A2Total	0,776*	1,000			
A3Total	0,691*	0,781*	1,000		
A4Total	0,628*	0,731*	0,786*	1,000	
A5Total	0,559*	0,643*	0,588*	0,680*	1,000

Tabela 6.28. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco B6.

	B61	B62	B63	B64	B65	B66	B67	B68
B61	1,000							
B62	0,806*	1,000						
B63	0,738*	0,781*	1,000					
B64	0,670*	0,771*	0,654*	1,000				
B65	0,716*	0,789*	0,678*	0,768*	1,000			
B66	0,616*	0,735*	0,709*	0,789*	0,746*	1,000		
B67	0,657*	0,769*	0,680*	0,775*	0,772*	0,843*	1,000	
B68	0,686*	0,732*	0,713*	0,790*	0,723*	0,831*	0,823*	1,000

Tabela 6.29. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre itens do Bloco B7.

	B71	B72	B73	B74	B75	B76	B77	B78	B79	B710	B711	B712
B71	1,000											
B72	0,809*	1,000										
B73	0,688*	0,730*	1,000									
B74	0,715*	0,702*	0,656*	1,000								
B75	0,633*	0,612*	0,593*	0,784*	1,000							
B76	0,648*	0,655*	0,556*	0,676*	0,594*	1,000						
B77	0,725*	0,727*	0,597*	0,721*	0,694*	0,685*	1,000					
B78	0,671*	0,721*	0,721*	0,653*	0,596*	0,641*	0,714*	1,000				
B79	0,654*	0,670*	0,652*	0,692*	0,712*	0,668*	0,826*	0,755*	1,000			
B710	0,701*	0,675*	0,649*	0,709*	0,646*	0,692*	0,644*	0,716*	0,648*	1,000		
B711	0,727*	0,718*	0,675*	0,779*	0,716*	0,721*	0,740*	0,697*	0,720*	0,823*	1,000	
B712	0,741*	0,741*	0,672*	0,804*	0,702*	0,670*	0,740*	0,731*	0,706*	0,776*	0,892*	1,000

Tabela 6.30. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco B.

	B6Total	B7Total
B6Total	1,000	
B7Total	0,812*	1,000

Tabela 6.31. : Coeficiente de Correlação de Spearman entre totais do Bloco A e B.

	ATotal	BTotal
ATotal	1,000	
BTotal	0,865*	1,000

Analisando a tabela 11, que representa os valores de Alpha de Cronbach entre itens, verifica-se que todos são superiores 0,850, indicando uma boa consistência.

Tabela 6.32.: Alpha de Cronbach.

	Alpha de Cronbach
Entre itens do Bloco A1	0,946
Entre itens do Bloco A2	0,914
Entre itens do Bloco A3	0,918
Entre itens do Bloco A4	0,954
Entre itens do Bloco A5	0,888
Entre os 5 totais do Bloco A	0,890
Entre itens do Bloco B6	0,956
Entre itens do Bloco B7	0,971
Entre os 2 totais do Bloco B	0,886
Entre os totais dos Blocos A e B	0,901

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

7.1. Âmbito e Objetivos gerais do estudo

7.2. Amostra/sujeitos

7.3. Instrumentos

7.4. Apresentação dos Resultados

7.4.1. Competências Profissionais do Educador de Infância

7.4.1.1. Valores médios nas duas dimensões do questionário das competências profissionais do Educador de Infância

7.4.1.2 *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo*

7.4.1.3. *Dimensão B: Integração do Currículo*

7.4.2- Tecnologia Educativa

7.4.2.1. *Aspetos gerais*

7.4.2.2. *Recursos Tecnológicos Utilizados no Curso: Unidades Curriculares*

7.4.2.3. *Meios Eletrónicos a utilizar no curso- Prática de Ensino Supervisionada*

7.4.2.4. *E-Learning*

7.4.2.5. *E-Tutoring*

7.4.3. Vivências e Perceções da Prática de Ensino Supervisionada

7.4.3.1. *Estatística descritiva das dimensões do Inventário de vivências e perceções do estágio.*

7.4.3.2. *Supervisão Pedagógica*

7.4.3.3. *Análise de correlações das dimensões do Inventário*

7.4.4. *Competências profissionais e vivências e perceções da prática de ensino supervisionada*

CAPÍTULO 7

**ESTUDO 2 – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, TECNOLOGIA
EDUCATIVA E PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA PÓS-
BOLONHA: UM ESTUDO CORRELACIONAL**

7.1. ÂMBITO E OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

O segundo estudo é de natureza correlacional, tendo sido levado a cabo em quatro Instituições do Ensino Superior Português.

Este segundo estudo decorreu no período de 2010 a 2013, isto é, durante os três primeiros anos de implementação do processo de Bolonha, tendo sido realizado com o objetivo fundamental de explorar as competências profissionais, a utilização comunicação e tecnologia educativa e as vivências e perceções dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico que frequentam, à altura, cursos superiores concebidos de acordo com os normativos e o ideário do processo de Bolonha.

Globalmente o segundo estudo desta investigação foi desenhado de acordo com conjunto de objetivos gerais de investigação que passamos a enunciar:

- i)** Analisar as competências profissionais dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico (CPEI), no período pós-Bolonha;
- ii)** Explorar o uso, utilidade e importância dada a Comunicação e Tecnologia Educativa pelos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico enquanto estratégia de aprendizagem;
- iii)** Analisar as vivências e perceções dos alunos dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico face ao estágio curricular, no período pós-Bolonha;
- iv)** Analisar a existência de relações entre as vivências e perceções e a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- v)** Averiguar a existência de associações entre as competências profissionais dos alunos/estagiários do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico (CPEI) e as vivências e perceções destes alunos relativamente à própria prática de ensino supervisionada.

7.2. AMOSTRA /SUJEITOS

A amostra deste estudo é constituída por 63 estudantes do ensino superior, tendo sido recolhida em quatro instituições do ensino superior distintas: A escola C, a escola D, a escola B e a escola A.

No quadro que se segue apresentam-se as principais características sociodemográficas da amostra do segundo estudo.

Quadro 7.1. Características sociodemográficas da amostra

Variáveis	N	%
Sexo (n=63)		
Masculino	2	3,2%
Feminino	61	96,8%
Idade (n=63)		
21-25 anos	58	92,1%
>25 anos	5	7,5%
Livros (n=62)		
Até 50	30	48,4%
Até 100	16	25,8%
Mais de 100	16	25,6%
Escolaridade da mãe (n=63)		
0-6 anos	29	47,5%
7-9 anos	20	32,8%
10-12 anos	9	14,8%
Ensino Superior	3	4,9%
Escolaridade do pai (n=61)		
0-6 anos	36	59%
7-9 anos	15	24,6%
10-12 anos	10	16,4%
Ensino Superior	---	
Profissão do progenitor²⁵(n=63)		
-Profissões das Forças Armadas	1	1,6%
-Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da Administração Pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas	--	--

²⁵ A profissão do progenitor indicada é a mais alta dos dois

População ativa	-Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1	1,6%
	-Técnicos e Profissionais de nível intermédio	7	11%
	-Pessoal Administrativo e Similares	2	3,2%
	-Pessoal dos Serviços e Vendedores	11	17,5%
	-Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	3	4,8%
	-Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	20	32%
	-Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3	4,8%
	-População não ativa	15	23,5%
	Meio (n=52)		
	Urbano	2	3,8%
Rural	48	92,3%	
Semiurbano	2	3,8%	

No que respeita ao sexo dos inquiridos, 96,8% (61 casos) são do sexo feminino contra dois sujeitos que são do sexo masculino.

A idade dos sujeitos inquiridos oscila entre os 21 e os 36 anos, apresentando uma média de 23,1 anos e desvio-padrão de 2,4. Verifica-se que 92,1% dos sujeitos tem idades compreendidas entre 21 e os 25 anos e 7,5% apresentam idades superiores a 25 anos.

No que respeita ao número de livros, a análise do quadro anterior, mostra que 48,4% dos alunos (30) possui 50 livros (15,8%) e dezasseis dizem ter entre 50 a 100 livros. O mesmo número de alunos possui mais de 100 livros.

Observando os dados do quadro anterior, e no que respeita à escolaridade da mãe, verificamos que quase metade das mães dos alunos inquiridos possui até 6 anos de escolaridade (47,5%, 29 mães). Igual número de mães possuem entre 7 e 12 anos de escolaridade (3º ciclo e ensino secundário). Apenas três mães possuem o ensino superior. Relativamente à escolaridade do pai, os dados constantes no quadro anterior, permitem-nos concluir que mais da maioria (59%) dos pais possuem até seis anos de escolaridade. Nenhum dos pais possui o ensino superior e 41% dos pais possui entre os 7 e 12 anos de escolaridade.

Relativamente à categorização das profissões do progenitor usamos o sistema preconizado pela Classificação Nacional das Profissões (CNP, 2010). Este sistema diz respeito ao conjunto de todas as profissões existentes em Portugal e da sua respetiva descrição funcional, apresentando-se agregadas por 9 grupos profissionais. Neste estudo optamos por apresentar os dados da profissão mais alta dos dois progenitores. Verifica-se que uma parte significativa dos progenitores desta amostra se situa entre Pessoal dos Serviços e

Vendedores (11; 17,1%), Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca (3; 4,8%), Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (20; 32%), Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (3; 4,8%). No que respeita à população não ativa (reformados e empregadas domésticas) contam-se 15 pais (23,5%).

Por último, no que respeita ao meio, 48 alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico (92,3%) vivem em meios urbanos contra 3,8% dos alunos que residem em meio urbano. Igual número de estudantes vivem em meios semiurbanos.

7.3. INSTRUMENTOS

Neste segundo estudo foram utilizados três instrumentos: i) Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009)-QCTE; ii) Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância (Noronha, Tejedor & Carvalho, 2007)- QCPEI; iii) Inventário de Vivências e Perceções de Estágio – Versão para as Licenciaturas em Ensino- IVPE-ES_(LE) (Caires, 2003- 3ª versão).

i) Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009)-QCTE.

O Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009) -QCTE, integra cinco dimensões fundamentais: **1)** utilização de meios e recursos tecnológicos no curso-unidades curriculares (questões 4, 4.1., 5); **2)** utilização de meios eletrónicos na prática pedagógica (questões 6 e 7); **3)** utilização de recursos tecnológicos na aprendizagem e estratégias (questões 8, 9 e 10); **4)** e-learning (questão 11); **5)** E-tutoring (questões 12,13,14,15). Além das questões específicas ao uso dos recursos tecnológicos e meios eletrónicos, este questionário contempla, na parte inicial, questões gerais sobre a existência de computador próprio, experiência e interesse relativamente aos computadores.

Quanto às questões fechadas, a maioria das questões é de tipo categórico (dicotómico).

No quadro que se segue apresenta-se a distribuição das questões/itens por do questionário.

Quadro 7.2. Itens relativos às dimensões do Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa

Dimensões	Questões
Questões gerais	Questão1: existência de computador Questão 2:experiência com computador Questão 3: interesses com computador Questões 13: grau de conforto para usar as TIC Questões 14:percepção quanto à utilidade das TIC na aprendizagem Questões 15:contributo das TIC para a preparação profissional
Utilização de meios e recursos tecnológicos no curso-unidades curriculares	Questão 4: frequência de recursos tecnológicos para executar trabalhos das UC Questão 4.1:classificação da experiência na utilização da WWW Questão 5: locais onde acede à Internet
Utilização de meios electrónicos na prática pedagógica	Questão 6:utilização e grau de adequação da tecnologia computacional na supervisão pedagógica Questão 7:apoios tecnológicos na prática pedagógica (existência e adequação)
Utilização de recursos tecnológicos na aprendizagem e estratégias	Questão 8:valor atribuído a diferentes tipos de recursos tecnológicos na aprendizagem Questão 9: percepção de interferência das TIC na aprendizagem Questão 10:tipos de tecnologia computacional existente na instituição e no curso
E-learning	Questão 11:meios tecnológicos como estratégia de aprendizagem
E-tutoring	Questões 12:utilização do e-tutoring como estratégia de aprendizagem

ii) Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância (Noronha, Tejedor & Carvalho, 2007).

O *Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância* (Noronha, Tejedor & Carvalho, 2007), elaborado propositadamente para esta investigação, contempla um conjunto de 7 blocos de questões de escolha múltipla, utilizando uma escala de resposta de tipo likert (1-significa não adquirido e 7 totalmente adquirido).

O conjunto dos 7 blocos encontra-se distribuído por dois fatores ou dimensões: Conceção e Desenvolvimento do Currículo- dimensão A (bloco de questões: A1, A2, A3, A4 e A 5) e Integração do currículo – dimensão B (bloco de questões: B1 e B2).

Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo:

Bloco 1: Domínio de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas;

Bloco 2: Perceção de competência relativamente à organização do espaço e dos materiais;

Bloco 3: Perceção de competência em relação ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação;

Bloco 4: Perceção de competência quanto à capacidade de relacionamento;

Bloco 5: Perceção de competência relativamente aos domínios específicos: Português, Matemática, Ciências-Meio Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões – Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora.

Dimensão B: Integração do currículo:

Bloco 6: Perceção de competência quanto à abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação (Expressões Artísticas, Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala);

Bloco 7: Perceção de competência quanto a conjunto conhecimentos, capacidade e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação (Matemática, Ciências do Meio Físico e Social).

Nos quadros que se seguem apresentam-se os itens relativos a cada um dos blocos que integram as duas dimensões fundamentais deste questionário: **A – Conceção e Desenvolvimento do Currículo e B – Integração do currículo.**

Quadro 7.3. Itens relativos aos 5 blocos da dimensão A – Conceção e Desenvolvimento do Currículo

1	<ul style="list-style-type: none"> a. Sou capaz de planificar o ambiente educativo. b. Sou capaz de organizar o ambiente educativo. c. Sou capaz de avaliar o ambiente educativo. d. Sou capaz de planificar atividades educativas. e. Sou capaz de organizar atividades educativas. f. Sou capaz de avaliar atividades educativas. g. Sou capaz de planificar projetos curriculares para o grupo. h. Sou capaz de organizar projetos curriculares para o grupo. i. Sou capaz de avaliar projetos curriculares para o grupo.
2	<ul style="list-style-type: none"> a. Organizo o espaço e os materiais, como recurso para o desenvolvimento curricular. b. Disponibilizo e utilizo materiais estimulantes, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências da criança. c. Organizo as atividades de modo a que as crianças adquiram referências temporais. d. Incorporo recursos educativos, nomeadamente os recursos ligados às tecnologias informação e da comunicação (TIC). e. Desenvolvo um clima de segurança e bem-estar das crianças.
3	<ul style="list-style-type: none"> a. Observo a criança, o pequeno grupo e o grande grupo com o objetivo de planificar atividades e projetos adequados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo/turma. b. Ao planificar, tenho em conta os conhecimentos e as competências atuais efetuadas pelas crianças. c. Na planificação, incluo os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas das crianças. d. Planifico de forma transversal, abrangendo os vários domínios curriculares. e. Avalio em termos formativos a minha intervenção, o ambiente e os processos educativos, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.
4	<ul style="list-style-type: none"> a. Relaciono-me com as crianças procurando desenvolver a segurança afetiva/emocional e a autonomia das crianças. b. Envolver as crianças em atividades e projetos que decorrem da iniciativa das crianças. c. Fomento a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo/turma. d. Implico a família e a comunidade nos projetos que desenvolvo com as crianças. e. Crio condições para o desenvolvimento sócio emocional de cada criança em particular e do grupo/turma em geral.

	<p>f. Estimulo a curiosidade das crianças.</p> <p>g. Estimulo a curiosidade das crianças, promovo a capacidade de resolução de problemas.</p> <p>h. Procuo capacitar as crianças para a realização de tarefas e crio situações de aprendizagem adequadas.</p> <p>i. Promovo o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças.</p>
5	<p>a. Português.</p> <p>b. Matemática.</p> <p>c. Ciências – Meio Físico.</p> <p>d. Ciências – Meio Social.</p> <p>e. Expressões – Música.</p> <p>f. Expressões – Artes.</p> <p>g. Expressões – Drama.</p> <p>h. Expressões – Físico-Motora.</p>

Quadro 7.4 Itens relativos aos 2 blocos da dimensão B – Integração do currículo

1	<p>a. Promovo atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos.</p> <p>b. Incentivo a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica.</p> <p>c. Crio oportunidades para exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida.</p> <p>d. Estimulo nas crianças a curiosidade e a capacidade de identificar características na vertente natural e social da realidade envolvente.</p> <p>e. Promovo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos.</p> <p>f. Procuo sensibilizar o interesse das crianças pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito.</p> <p>g. Proporciono ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais.</p> <p>h. Crio situações de aprendizagem que possibilitem a inserção da criança no contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.</p>
2	<p>a. Proporciono um ambiente de estimulação comunicativa, criando oportunidades para que cada criança interaja com os adultos e com as outras crianças.</p> <p>b. Promovo o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente em crianças de grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos.</p> <p>c. Crio situações favoráveis à emergência de comportamentos de leitura e escrita.</p> <p>d. Integro diferentes modalidades de expressão plástica, nas várias experiências de aprendizagem curricular.</p> <p>e. Desenvolvo a expressão plástica, utilizando linguagens múltiplas bi e tri dimensionais como meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo.</p> <p>f. Desenvolvo as capacidades de escuta, análise e apreciação musical das crianças, levando-as a reproduzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais.</p>

- g. Organizo atividades e projetos, no domínio **simbólico** e **dramático**, capazes de permitir a expressão e o desenvolvimento motor.
- h. Crio situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da **narrativa** e da **comunicação** verbal e não-verbal
- i. Exploro diversas formas de **expressão dramática** e as suas respetivas técnicas.
- j. Organizo jogos com regras progressivamente mais complexas, no sentido de proporcionar o **controlo motor**, pela atividade lúdica e a socialização pelo cumprimento de regras.
- k. Promovo a **motricidade** global, tendo em conta as formas de locomoção e orientação no espaço.
- l. Estimulo a **motricidade** fina e ampla, permitindo à criança manipular objetos.

iii) Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – Versão para as Licenciaturas em Ensino- IVPE-ES _(LE) (Caires, 2003, 3ª versão)

Inventário de Vivências e Percepções de Estágio – Versão para as Licenciaturas em Ensino- IVPE-ES _(LE) (Caires, 2003, 3ª versão) é uma escala constituída por 64 itens, 54 dos quais organizados de acordo com uma escala likert de cinco pontos.

O instrumento, que foi validado para a população portuguesa no âmbito das provas de Doutoramento da autora (Caires, 2003), visa compreender e explorar as vivências e percepções dos alunos-estagiários, em várias dimensões das Licenciaturas em Ensino. A versão que utilizamos no âmbito deste segundo estudo constitui a terceira deste instrumento. Com efeito, como salienta Caires (2003) o IVPE-ES _(LE) resultada das preocupações em explorar alguns dos aspetos mais significativos do repertório experiencial, abarcando as principais vivências e percepções associadas ao “Tornar-se-professor”, dando a conhecer alguns dos maiores ganhos e dificuldades associados a este primeiro contacto com a profissão.

O Inventário integra cinco dimensões: Socialização Profissional e Institucional; Aspetos Sócio Emocionais; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional; Apoio/Recursos/Supervisão e Aspetos Vocacionais.

A dimensão *Socialização Profissional e Institucional* analisa a qualidade da integração dos alunos-estagiário na instituição de acolhimento e na própria profissão. O tipo de relação estabelecida com os outros profissionais, o grau de satisfação em relação aos recursos que lhe foram disponibilizados, ou as principais dificuldades vivenciadas em termos da adaptação às regras e rotinas da instituição são exemplos de alguns dos aspetos aqui explorados. A adaptação à instituição de acolhimento como uma das tarefas mais

desafiantes do estágio e daí a autora ter incluído esta dimensão no instrumento (Caires, 2003, p. 202). A dimensão *Socialização Profissional e Institucional* integra um total de 17 itens: 1, 6, 12, 15, 17, 20, 24,26, 31, 34, 38, 40, 45, 48, 50, 52, 54. Os itens 1, 12, 15, 17, 20, 34, 38, 45,48, 52, 54 apresentam uma cotação invertida, sendo por isso considerados itens negativos. Esta dimensão apresenta um Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.80.

Na dimensão designada de *Aspetos Sócio emocionais*, “a ênfase é dada à exploração do impacto da prática de ensino supervisionada ao nível intra e interpessoal, encerrando aqui variáveis psicossociais (autoestima, sentido de autoeficácia...) e psicofisiológicas (sono, apetite...). A inclusão desta dimensão prende-se com a constatação dos múltiplos “impactos” desta experiência ao nível do funcionamento global do indivíduo, decorrentes da diversidade, novidade, intensidade e exigência das tarefas que coloca aos seus formandos. Assim, e numa tentativa de quantificar tais “impactos”, é recolhida informação em termos da intensidade e do sentido de algumas das alterações ocorridas” (Caires, 2003, p. 202). Nesta dimensão é possível identificar as áreas mais afetadas, as principais alterações ocorridas, ou algumas das estratégias utilizadas para lidar com as mesmas. A dimensão *Aspetos Sócio Emocionais* é composta por 13 itens: 5, 10, 16, 25, 27, 30, 36, 42, 44, 47, 49, 51, 53, 56. Os itens 57, 58 e 59 são de natureza qualitativa. O item 36 foi eliminado após análise da sua validade interna. Os itens 10,16,25,27,30,42,44,47,49,51,53, 56 são considerados itens negativos. Esta dimensão apresenta um Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.81.

A dimensão, *Apoio/Recursos/Supervisão*, integra um conjunto dos itens que estão relacionados com o apoio e o acompanhamento assegurados durante a prática de ensino supervisionada - pelos diferentes agentes envolvidos no processo -, bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles (Caires, 2003, p. 202). Sendo o supervisor apontado, enquanto elemento determinante na formação do estagiário, surge como uma das figuras centrais exploradas nesta dimensão. A quantidade e qualidade dos recursos existentes na Universidade (bibliografia, computadores, instrumentos de avaliação...) e o grau em que deram resposta às necessidades formativas do estagiário são, também, alvo de avaliação. A dimensão, *Apoio/Recursos/Supervisão*, inclui um total de 9

itens: 3,8, 11^a,11b, 19, 22, 28, 33, 46. Os itens 19 e 28 são cotados de forma inversa. Esta dimensão apresenta um Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.81.

A dimensão *Aspetos Vocacionais* refere-se, no essencial, ao grau de compromisso e satisfação com a escolha efetuada pelos alunos-estagiários, bem como à perceção de autoeficácia e à necessidade de continuar a fazer formação, percecionadas pelos formandos. A dimensão, *Aspetos Vocacionais*, contempla 12 itens: 2, 7, 14, 18, 21, 32, 37.1, 37.2, 37.3,37.4, 37.5, 39 e 43. O item 7 foi eliminado após análise da sua validade interna. Os itens 14, 18 e 21 são tidos como itens negativos. Esta dimensão apresenta um Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.74. Os itens 37.1, 37.2, 37.3,37.4, 37.5 são de natureza qualitativa.

Por último, a dimensão *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional* explora o contributo que a formação prática do curso tem em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão escolhida. Competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas, grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o nível de competência percebido por estes alunos são alguns dos principais aspetos contemplados nesta dimensão (Caires, 2003, p. 202). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional* constitui outra dimensão deste inventário e engloba um conjunto 9 itens: 4,9,13, 23, 29, 35, 41, 55, 60. Os itens 9 e 35 são cotados de forma invertida. O Coeficiente Alpha de Cronbach para esta dimensão é de 0.67. O item 60 é qualitativo.

Como refere Caires (2003) esta versão do Inventário tem um redobrado número de itens (de 32 passou para 64), no entanto, o seu tempo de preenchimento surge mais encurtado (45 minutos) “A duplicação da extensão do instrumento explica-se pelo desdobrar de grande parte dos itens da versão anterior. A redução do tempo de preenchimento fica a dever-se ao eliminar da componente aberta de grande parte dos itens” (Caires, 2003, p 206). No que respeita aos restantes itens, “três deles são “mistos” (o item 54, 55 e 60), ou seja, para além da componente likert, têm também uma questão aberta, na qual é pedido ao sujeito que justifique a sua resposta à primeira parte do item. Os restantes sete itens têm apenas uma componente aberta (do item 57 ao item 64, com exceção do item 60), sendo, por isso, aqui classificados como “qualitativos”. Através destes procura-se aceder diretamente ao discurso do sujeito pedindo-se que, pelas suas próprias palavras, se posicione relativamente a alguns aspetos da sua prática de ensino supervisionada (e.g.

sentimentos positivos e negativos, principais preocupações, aspetos positivos e negativos da supervisão assegurada pelo orientador da escola e pelo orientador da universidade...)” (Caires, 2003, p 206).

7.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

7.4.1. Competências Profissionais do Educador de Infância

7.4.1.1. Valores médios nas duas dimensões do questionário das competências profissionais do Educador de Infância

Iniciamos esta secção com a apresentação dos dados relativos ao Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância. Nos quadros que se seguem (7.5., 7.6.) apresentam-se os valores mínimos e máximos, bem com a média e o desvio-padrão das 7 subescalas (blocos) que integram as duas dimensões deste instrumento: Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo e Dimensão B: Integração do currículo. Lembramos que a escala de resposta varia entre 1 ponto e 7 pontos (1 não adquirido e 7 totalmente adquirido).

A leitura do quadro 7.5. permite-nos concluir que os valores médios se situam entre 6 e 7 pontos, traduzindo uma percepção de total acordo quanto à percepção de aquisição de: i) conhecimento, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas (bloco1); ii) competência relativamente à organização do espaço e dos materiais; (bloco 2); iii) competência em relação ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação (bloco 3); iv) competência quanto à capacidade de relacionamento (bloco 4); v) competência relativamente aos domínios específicos: Português, Matemática, Ciências-Meio Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões –Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora (Bloco 5). A *percepção de competência relativamente à organização do espaço e dos materiais* é a subescala que apresenta valores médios mais elevados relativamente às demais subescalas.

Quadro 7.5. Resultados de estatística descritiva relativa à *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Bloco 1: Domínio de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas	63	3,44	6,67	5,4762	,89189
Bloco 2: Percepção de competência relativamente à organização do espaço e dos materiais;	63	4,80	6,40	6,9810	,95695
Bloco 3: Percepção de competência em relação ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação	63	3,40	7,00	5,8444	,79226
Bloco 4: Percepção de competência quanto à capacidade de relacionamento	63	3,33	7,00	6,1217	,69381
Bloco 5: Percepção de competência relativamente aos domínios específicos: Português, Matemática, Ciências-Meio Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões –Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora	63	3,75	6,88	5,5357	,82502

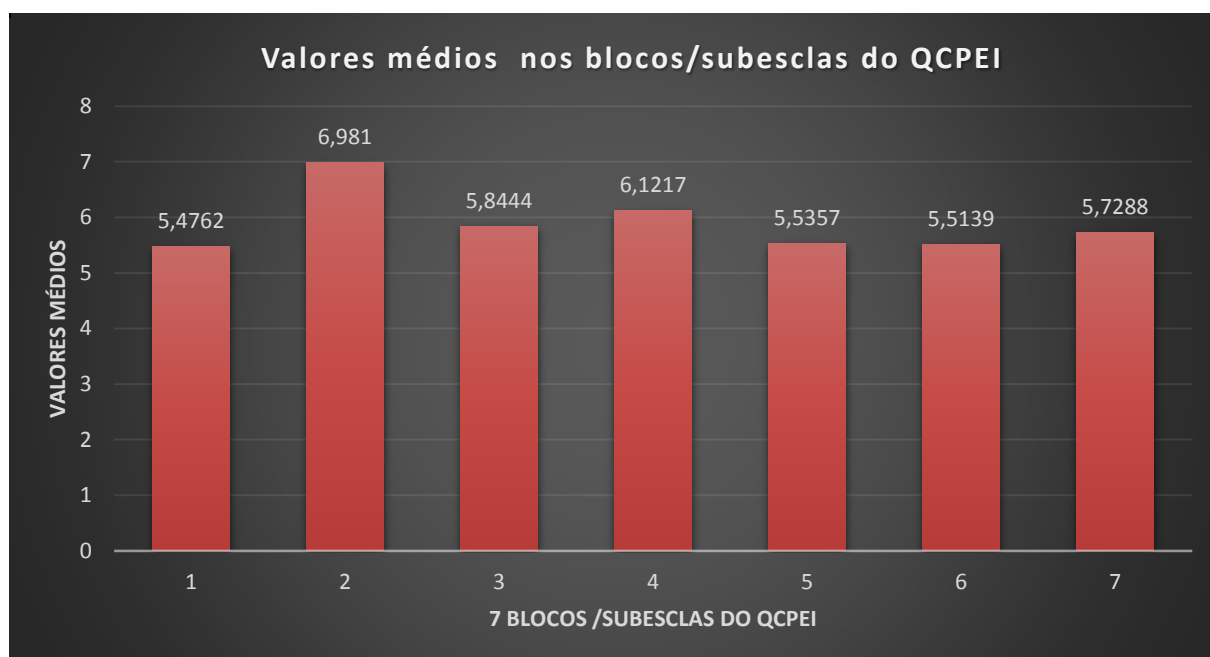
Os valores médios, constantes no quadro 7.6., revelam igualmente percepções elevadas, por partes dos sujeitos inquiridos, no que respeita *Percepção de competência quanto à abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação* (Média= 5,5) e à *Percepção de competência quanto a conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação* (Média= 5,7).

Quadro 7.6. Resultados de estatística descritiva relativa à *Dimensão B: Integração do currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Bloco 6: Percepção de competência quanto à abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação (Expressões Artísticas, Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala	63	2,88	7,00	5,5139	,88932
Bloco 7: Percepção de competência quanto a conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação (Matemática, Ciências do Meio Físico e Social).	63	3,33	7,00	5,7288	,84282

O gráfico 7.1 dá-nos uma visão global dos valores médios obtidos em cada subescala/bloco do Questionário de Competências Profissionais do Educador de Infância- QCPEI.

Gráfico 7.1. Valores médios nas 7 subescalas/blocos do QCPEI



7.4.1.2 Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo

Nos quadros 7.7., 7.8., 7.9., 7.10., 7.11. e encontram-se expressos os valores médios, desvio-padrão, assim como os valores mínimos e máximos de cada item que integra as sete subescalas/blocos do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância- QCPEI.

Relativamente ao bloco/subescala 1, *Domínio de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas*, os valores médios traduzem, de modo geral, perceções elevadas (iguais ou superiores a 5 pontos). De salientar que esta nesta subescala os valores mínimos variam entre 1 a 7 pontos, apresentando-se sete itens com valores mínimos iguais ou inferiores a 3 pontos.

Quadro 7.7 Resultados de estatística descritiva ao Bloco 1: da *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Sou capaz de planificar o ambiente educativo.	63	3	7	5,52	1,134
b. Sou capaz de organizar o ambiente educativo.	63	4	7	5,60	1,025
c. Sou capaz de avaliar o ambiente educativo.	63	3	7	5,37	1,140
d. Sou capaz de planificar atividades educativas.	63	3	7	6,11	1,018
e. Sou capaz de organizar atividades educativas.	63	4	7	6,06	,965
f. Sou capaz de avaliar atividades educativas.	63	3	7	5,60	1,025
g. Sou capaz de planificar projetos curriculares para o grupo.	63	1	7	5,03	1,307
h. Sou capaz de organizar projetos curriculares para o grupo.	63	1	7	5,08	1,324
i. Sou capaz de avaliar projetos curriculares para o grupo.	63	1	7	4,90	1,292

Os resultados do quadro 7.8. revelam que, em termos médios, as perceções dos alunos quanto à *Competência relativamente à organização do espaço e dos materiais*, se situam na ordem dos seis pontos (perceção de competências totalmente adquiridas). Nesta subescala, comparativamente à anterior, os valores mínimos não se apresentam tão baixos (apenas o item *d*) apresenta um valor mínimo de 1 ponto).

Quadro 7.8 Resultados de estatística descritiva ao Bloco 2 da *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Organizo o espaço e os materiais, como recurso para o desenvolvimento curricular.	63	4	7	5,90	,911
b. Disponibilizo e utilizo materiais estimulantes, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências da criança.	63	4	7	5,94	,948
c. Organizo as atividades de modo a que as crianças adquiram referências temporais.	63	4	7	5,89	,918
d. Incorporo recursos educativos, nomeadamente os recursos ligados às tecnologias informação e da comunicação (TIC).	63	1	7	5,37	1,395
e. Desenvolvo um clima de segurança e bem-estar das crianças.	63	4	7	6,44	,736

No que respeita à subescala 3 (bloco 3), tal como se pode observar no quadro 7.9, a perceção dos inquiridos quanto ao conjunto de capacidades *observação, planificação e avaliação*, é alta (valores médios superiores a 5 pontos), o que reflete que os alunos se percecionam como competentes neste domínio da conceção e desenvolvimento do currículo.

Quadro 7.9. Resultados de estatística descritiva ao Bloco 3 da *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Observo a criança, o pequeno grupo e o grande grupo com o objetivo de planificar atividades e projetos adequados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo/turma.	63	3	7	5,86	,965
b. Ao planificar, tenho em conta os conhecimentos e as competências atuais efetuadas pelas crianças.	63	4	7	6,19	,820
c. Na planificação, incluo os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas das crianças.	63	1	7	5,76	1,214
d. Planifico de forma transversal, abrangendo os vários domínios curriculares.	63	3	7	5,89	,986

e. Avalio em termos formativos a minha intervenção, o ambiente e os processos educativos, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.	63	3	7	5,52	1,060
---	----	---	---	------	-------

É a subescala/bloco 4- *Percepção de competência quanto à capacidade de relacionamento* que, no conjunto das subescalas, acusa valores médios mais elevados (médias iguais ou superiores a 6 pontos), o que significa que os alunos inquiridos se auto-avaliam com boas competências de relacionamento com as crianças, com as famílias e comunidade (ver quadro 7.10).

Quadro 7.10. Resultados de estatística descritiva ao Bloco 4 da *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Relaciono-me com as crianças procurando desenvolver a segurança afetiva/emocional e a autonomia das crianças.	63	4	7	6,65	,626
b. Envolver as crianças em atividades e projetos que decorrem da iniciativa das crianças.	63	3	7	6,30	,909
c. Fomento a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo/turma.	63	4	7	6,49	,693
d. Implico a família e a comunidade nos projetos que desenvolvo com as crianças.	63	2	7	5,32	1,133
e. Crio condições para o desenvolvimento sócio emocional de cada criança em particular e do grupo/turma em geral.	63	4	7	6,06	,821
f. Estimulo a curiosidade das crianças.	63	3	7	6,14	,913
g. Estimulo a curiosidade das crianças, promovo a capacidade de resolução de problemas.	63	3	7	5,84	1,003
h. Procuro capacitar as crianças para a realização de tarefas e crio situações de aprendizagem adequadas.	63	4	7	6,00	,861
i. Promovo o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças.	63	3	7	6,29	,869

Ainda relativamente à última dimensão da conceção e desenvolvimento do currículo, os valores médios dos itens que integram a subescala/bloco 5: *percepção de competência relativamente aos domínios específicos (Português, Matemática, Ciências-Meio*

Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões –Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora) acusam igualmente resultados positivos (médias iguais ou superiores a 5 pontos) (ver quadro 7. 11.).

Quadro 7.11. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 5 da *Dimensão A: Conceção e Desenvolvimento do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Português.	63	3	7	5,75	1,015
b. Matemática.	63	3	7	5,29	1,170
c. Ciências – Meio Físico.	63	3	7	5,51	,948
d. Ciências – Meio Social.	63	3	7	5,79	,970
e. Expressões – Música.	63	2	7	5,13	1,362
f. Expressões – Artes.	63	2	7	5,68	1,189
g. Expressões – Drama.	63	2	7	5,33	1,283
h. Expressões – Físico-Motora.	63	3	7	5,81	1,014

7.4.1.3. Dimensão B: Integração do Currículo

Passando às subescalas da dimensão B-Integração do currículo do QCPEI, os resultados médios relativos ao Bloco 6 - Perceção de competência quanto à abordagem Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala), tal como se pode observar a partir dos resultados, do quadro 7.12., expressam perceções positivas de várias competências adquiridas neste domínio.

Quadro 7.12. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 6 da *Dimensão B: Integração do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Promovo atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos.	63	2	7	5,51	1,148
b. Incentivo a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica.	63	2	7	5,57	1,146
c. Crio oportunidades para exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida.	63	3	7	5,24	1,058
d. Estimulo nas crianças a curiosidade e a capacidade de identificar características na vertente natural e social da realidade envolvente.	63	3	7	5,70	,994
e. Promovo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos.	63	2	7	5,43	,995
f. Procuo sensibilizar o interesse das crianças pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito.	63	2	7	5,38	1,128
g. Proporciono ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais.	63	2	7	5,46	1,189
h. Crio situações de aprendizagem que possibilitem a inserção da criança no contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.	63	4	7	5,83	,976

Por último, percepções igualmente elevadas são expressas pelos alunos inquiridos relativamente à sua competência quanto a um conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação (Matemática, Ciências do Meio Físico e Social), tal como se pode observar com base na leitura dos dados do quadro 7.13.

Quadro 7.13. Resultados de estatística descritiva relativa ao Bloco 7 da *Dimensão B: Integração do Currículo* (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
a. Proporciono um ambiente de estimulação comunicativa, criando oportunidades para que cada criança interaja com os adultos e com as outras crianças.	63	4	7	6,16	1,019
b. Promovo o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente em crianças de grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos.	63	4	7	6,00	,880
c. Crio situações favoráveis à emergência de comportamentos de leitura e escrita.	63	2	7	5,75	1,107
d. Integro diferentes modalidades de expressão plástica, nas várias experiências de aprendizagem curricular.	63	3	7	6,13	,992
e. Desenvolvo a expressão plástica, utilizando linguagens múltiplas bi e tri dimensionais como meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo.	63	3	7	5,71	1,250
f. Desenvolvo as capacidades de escuta, análise e apreciação musical das crianças, levando-as a reproduzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais.	63	3	7	5,48	1,162
g. Organizo atividades e projetos, no domínio simbólico e dramático, capazes de permitir a expressão e o desenvolvimento motor.	63	3	7	5,10	1,279
h. Crio situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da narrativa e da comunicação verbal e não-verbal	63	3	7	5,59	1,131
i. Exploro diversas formas de expressão dramática e as suas respetivas técnicas.	63	2	7	5,02	1,374
j. Organizo jogos com regras progressivamente mais complexas, no sentido de proporcionar o controlo motor, pela atividade lúdica e a socialização pelo cumprimento de regras.	63	3	7	5,73	1,066
k. Promovo a motricidade global, tendo em conta as formas de locomoção e orientação no espaço.	63	3	7	6,00	1,032
l. Estimulo a motricidade fina e ampla, permitindo à criança manipular objetos.	63	4	7	6,10	,911

No quadro 7.14. apresenta-se a análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Correlação Spearman entre as subescalas/blocos do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI.

A análise dos dados do quadro 7.14. revelam correlações estatisticamente significativas entre as várias subescalas que compõem o QCPEI ($p < 0.01$).

Do conjunto das correlações estatisticamente significativas apresentadas no quadro nº 7.14., destacamos a associação positiva entre o bloco/subescala 1 e bloco/subescala 2 ($r=.684^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 3 ($r=.543^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 4 ($r=.545^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 5, bloco ($r=.582^{**}$; $p < 0.01$), /subescala 6 ($r=.608^{**}$; $p < 0.01$),

bloco/subescala 7($r=.704^{**}$; $p<0.01$). Tais resultados evidenciam que os alunos com altos resultados ao *nível do domínio de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas*, tendem a apresentar percepções elevadas em termos da competência relativamente à organização do espaço e dos materiais, da competência em relação ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação, da competência quanto à capacidade de relacionamento, da competência relativamente aos domínios específicos (Português, Matemática, Ciências-Meio Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões –Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora), da competência quanto à abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação (Expressões Artísticas, Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala) e da competência quanto a conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação (Matemática, Ciências do Meio Físico e Social).

Quadro 7.14. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI

	QCPEIBLOCO1	QCPEIBLOCO2	QCPEIBLOCO3	QCPEIBLOCO4	QCPEIBLOCO5	QCPEIBLOCO6	QCPEIBLOCO7
QCPEIBLOCO1	----	<u>,684</u> **	<u>,543</u> **	<u>,545</u> **	<u>,582</u> **	<u>,608</u> **	<u>,704</u> **
QCPEIBLOCO2		----	<u>,608</u> **	<u>,589</u> **	<u>,601</u> **	<u>,650</u> **	<u>,688</u> **
QCPEIBLOCO3			----	<u>,598</u> **	<u>,503</u> **	<u>,587</u> **	<u>,584</u> **
QCPEIBLOCO4				----	<u>,549</u> **	<u>,758</u> **	<u>,670</u> **
QCPEIBLOCO5					----	<u>,640</u> **	<u>,706</u> **
QCPEIBLOCO6						----	<u>,643</u> **
QCPEIBLOCO7							----

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

7.4.2- Tecnologia Educativa

Nesta secção apresentam-se os resultados concernentes ao Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009)-QCTE.

7.4.2.1. Aspetos gerais

A totalidade dos inquiridos (n=63) refere ter computador próprio.

Análise do quadro 7.15. revela que 62 dos alunos refere ter experiência com computadores. Apenas um aluno refere não ter experiência com computadores.

Quadro 7.15. Distribuição dos sujeitos em função da experiência com computadores (n=63)

Experiência com computadores	N	%
Com experiência	62	98,4%
Sem experiência	1	1,6%
Total	63	100%

A quase totalidade da amostra (88,9%) revela ter interesse pelos computadores contra uma minoria (11,1%) que manifesta desinteresse por esta ferramenta, conforme se pode ver no quadro 7.16.

Quadro 7.16. Distribuição dos sujeitos em função do interesse pelos computadores (n=63)

Interesse nos computadores	N	%
Com interesse	56	88,9%
Sem interesse	7	11,1%
Total	63	100%

Relativamente ao sentirem-se à vontade (confortáveis) para usar as TIC, 39 alunos inquiridos neste segundo estudo revelam que se sentem muito confortáveis (61,9%), 23 confortáveis (36,5%) e apenas um está desconfortável, o mesmo número dos que indicaram não ter experiência com computadores (ver quadro 7.17.).

Quadro 7.17. Distribuição dos sujeitos em função do grau de conforto para usar as TIC (n=63)

Grau de conforto para usar as TIC	N	%
Muito confortável	39	61,9%
Confortável	23	36,5%
Desconfortável	1	1,6%
Total	63	100%

A percepção de utilidade das TIC na aprendizagem é considerada pelo sujeitos estudados como muitíssima (29; 46%) a bastante (34; 54%) útil, tal como se observa no quadro 7.18.

Quadro 7.18. Distribuição dos sujeitos em função da percepção dos alunos quanto à utilidade das TIC na aprendizagem

Percepção quanto à utilidade das TIC na aprendizagem	N	%
Muitíssima	29	46%
Bastante	34	54%
Total	63	100%

No tocante à percepção dos alunos quanto ao contributo das TIC para a preparação profissional, os dados do quadro 7.19 levam-nos a concluir que 56 alunos (88,9%) dos alunos consideram as TIC com muitíssimo ou bastante úteis em termos da sua preparação profissional futura. Apenas 7 alunos atribuem pouca relevância às TIC enquanto instrumento de preparação para a sua vida ativa.

Quadro 7.19. Distribuição dos sujeitos em função a sua percepção quanto ao contributo das TIC

Contributo das TIC para a preparação profissional	N	%
Muitíssima	26	41,3%
Bastante	30	47,6%
Pouco ou muito pouco	7	11,1%
Total	63	100%

7.4.2.2. Recursos Tecnológicos Utilizados no Curso: Unidades Curriculares

Quanto aos recursos tecnológicos usados pelos sujeitos desta amostra é de concluir, com base na leitura dos dados do quadro 7.20., que mais da maioria dos estudantes usam frequentemente: processamento de texto (62; 98,4%); “Internet” (www) (rede web-100%); Vídeo/vídeo – conferências (66,7%) e plataforma de aprendizagem (Moodle- 84,1%). Raramente, uma parte significativa dos alunos usa: folha de cálculo (90,5%), bases de dados (ex Eric; b-on- 81%), ambiente/Arte Gráfico (73%).

Quadro 7.20. Distribuição dos sujeitos em função da frequência de recursos tecnológicos para executar trabalhos das UC

Itens /Escala de resposta (frequência de recursos tecnológicos para executar trabalhos das UC)		N	%
Processamento de texto	Frequentemente	62	98,4%
	Raramente/nunca	1	1,6%
Folha de cálculo	Frequentemente	6	9,5%
	Raramente/nunca	57	90,5%
Bases de dados (ex Eric; b-on)	Frequentemente	12	19%
	Raramente/nunca	51	81%
Ambiente/Arte Gráfico	Frequentemente	17	27%
	Raramente/nunca	46	73%
“Internet” (www) (rede web)	Frequentemente	63	100%
	Raramente	0	0%
Vídeo/vídeo – conferências	Frequentemente	42	66,7%
	Raramente/nunca	21	33,3%
E-mail para contactar os docentes	Frequentemente	63	100%
	Raramente/nunca	0	0%
Plataforma de aprendizagem da(Moodle)	Frequentemente	53	84,1%
	Raramente/nunca	10	15,9%

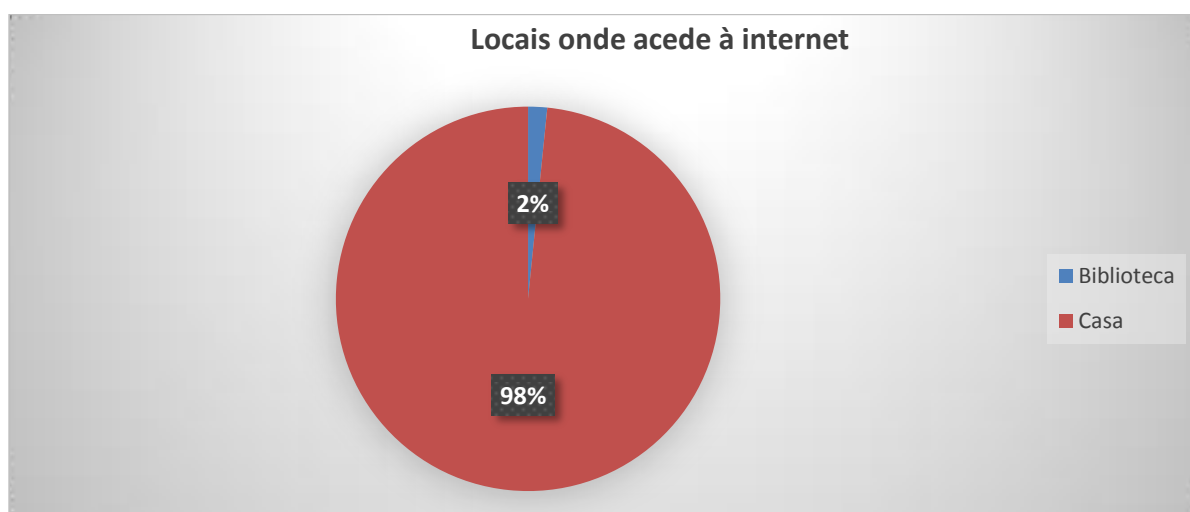
No quadro 7.21. expressam-se os valores relativos à forma como os alunos classificam a sua experiência quanto à utilização da WWW. Mais da maioria dos inquiridos classifica esta experiência como muito boa ou boa no que respeita ao uso: “Internet “ (100%), Vídeo/Vídeo – conferências (69,8%), e-mail para contactar os docentes (100%) e plataforma de aprendizagem (Moodle – 84,1%)

Quadro 7.21. Distribuição dos sujeitos em função da Classificação da experiência na utilização da WWW

Classificação da experiência na utilização da WWW	Escala de resposta	N	%
“Internet “	Muito Boa /Boa	63	100,%
	Reduzida /Nula	0	0%
Vídeo/Vídeo – conferências	Muito Boa /Boa	44	69,8%
	Reduzida/Nula	19	30,2%
E-mail para contactar os docentes	Muito Boa /Boa	63	100%
	Reduzida/Nula	0	0%
Plataforma de aprendizagem (Moodle)	Muito Boa/Boa	53	84,1%
	Reduzida/Nula	10	15,9%

A leitura do gráfico 7.2 revela que 98% dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico acedem à Internet a partir de casa contra apenas 2% que acedem a partir da biblioteca

Gráfico 7.2 Locais onde os alunos acedem à Internet



7.4.2.3. Meios Eletrónicos a utilizar no curso- Prática de Ensino Supervisionada

Procuraremos agora explorar o valor dos meios eletrónicos usados pelos alunos do mestrado ao nível da prática de ensino supervisionada. No quadro 7.22. apresentam-se dados concernentes ao uso da tecnologia computacional na supervisão pedagógica. Frequentemente, uma parte significativa dos alunos refere ser usada na supervisão pedagógica os seguintes meios eletrónicos: internet (www) (rede web-88,5%), e-mail para contactar os docentes (96,8%) e plataforma de aprendizagem (Moodle) (68,3%). Na supervisão pedagógica, uma parte dos alunos refere raramente ou nunca usar: bases de dados (ex Eric; b-on- 77,8%) e Vídeo/vídeo - conferências (73%).

Quadro 7.22. Distribuição dos sujeitos em função da Utilização tecnologia computacional na supervisão pedagógica

Utilização tecnologia computacional na supervisão pedagógica		N	%
Bases de dados (ex Eric; b-on)	Frequente	14	22,2%
	Raramente/Nunca	49	77,8%
Internet (www) (rede web)	Frequente	54	85,7%
	Raramente/Nunca	9	14,3%
Vídeo/vídeo - conferências	Frequente	17	27%
	Raramente/Nunca	46	73%
E-mail para contactar os docentes	Frequente	61	96,8%
	Raramente/Nunca	2	3,2%
Plataforma de aprendizagem (Moodle)	Frequente	43	68,3%
	Raramente/Nunca	20	31,7%
Grau de adequação da tecnologia computacional na supervisão pedagógica		N	%
Bases de dados (ex Eric; b-on)	Adequado	43	68,3%
	Inadequado	20	31,7%
Internet (www) (rede web)	Adequado	60	95,2%
	Inadequado	3	4,8%
Vídeo/vídeo - conferências	Adequado	47	74,6%
	Inadequado	16	25,4%
E-mail para contactar os docentes	Adequado	63	100%
	Inadequado	0	0%
Plataforma de aprendizagem (Moodle)	Adequado	55	87,3
	Inadequado	8	12,7

Ainda, relativamente ao uso da tecnologia computacional na supervisão pedagógica, e considerando a sua adequação a este contexto de formação, a leitura do quadro anterior, permite concluir que a maioria dos estudantes inquiridos refere ser adequado o uso de: Internet (www) (rede web-95,2%), E-mail para contactar os docentes (100%) e Plataforma de aprendizagem (Moodle) (87,3%), Bases de dados (ex Eric; b-on- 68,3%) e Vídeo/vídeo - conferências (74,6%).

No que respeita aos apoios tecnológicos existentes na prática pedagógica, os dados do quadro 7.23. refletem os meios existentes na perspetiva dos alunos inquiridos.

Mais da maioria dos alunos inquiridos refere a existência de Processamento de texto (82,5%), Captura de Vídeo e Áudio (61,9%), Internet (www- 81%), E-mail institucional (alunos e professores- 55,6%). Também mais da maioria dos alunos inquiridos salienta não existirem os seguintes apoios tecnológicos: Folha de cálculo (65,1%), Bases de dados (ex. Eric; b-on-84,1%), Edição Eletrónica (74,6%), Ambiente Arte/Gráfico (77,8%), Conversação on line (“chat rooms”- 93,7%), E-learning (90,5%) e E- tutoring (95,2%)

Quadro 7.23. Distribuição dos sujeitos em função da existência de apoios tecnológicos na prática pedagógica

Existência de apoios tecnológicos na prática pedagógica	Escala de resposta	N	%
Processamento de texto	Sim	52	82,5%
	Não	11	17,5%
Folha de cálculo	Sim	22	34,9%
	Não	41	65,1%
Bases de dados (ex. Eric; b-on)	Sim	10	15,9%
	Não	53	84,1%
Edição Electrónica	Sim	16	25,4%
	Não	47	74,6%
Captura de Vídeo e Áudio	Sim	39	61,9%
	Não	24	38,1%
Ambiente Arte/Gráfico	Sim	14	22,2%
	Não	49	77,8%
Internet (www)	Sim	51	81%
	Não	12	19%
E-mail institucional (alunos e professores)	Sim	35	55,6%
	Não	28	44%
Conversação on line (“chat rooms”)	Sim	4	6,3%
	Não	59	93,7%
E-learning	Sim	6	9,5%
	Não	57	90,5%
E- tutoring	Sim	3	4,8%
	Não	60	95,2%
Adequação de apoios tecnológicos	Escala de	N	%

na prática pedagógica	resposta		
Processamento de texto	Sim	54	85,7%
	Não	9	14,3%
Folha de cálculo	Sim	22	34,9%
	Não	41	65,1%
Bases de dados (ex. Eric; b-on)	Sim	22	34,9%
	Não	41	65,1%
Edição Electrónica	Sim	21	33,3%
	Não	42	66,7%
Captura de Vídeo e Áudio	Sim	50	79,4%
	Não	13	20,6%
Ambiente Arte/Gráfico	Sim	20	31,7%
	Não	43	68,3%
Internet (www)	Sim	54	85,7%
	Não	9	14,3%
E-mail institucional (alunos e professores)	Sim	46	73%
	Não	17	27%
Conversação on line ("chat rooms")	Sim	13	20,6%
	Não	50	79,4%
E-learning	Sim	20	31,7%
	Não	43	68,3%
E- tutoring	Sim	15	23,8%
	Não	48	76,2%

Ainda relativamente ao quadro nº 7.23., e no que respeita ao grau de adequação de apoios tecnológicos na prática pedagógica, excetuando os meios "E-learning", E-tutoring, Conversação on line ("chat rooms") Ambiente Arte/Gráfico Folha de cálculo, Bases de dados (ex. Eric; b-on), Edição Electrónica, a maioria (ou mais da maioria) dos alunos inquiridos considera adequados os seguintes apoios tecnológicos: Processamento de texto (87,5), Captura de Vídeo e Áudio (79,4%), Internet (www, 85,7%) e E-mail institucional (alunos e professores- 73%)

Quando questionados acerca da adequação de apoios tecnológicos na prática pedagógica diferentes tipos de recursos tecnológicos, metade ou mais de metade dos alunos avalia-os com muitíssimo ou bastante importantes/valerosos, tal como se pode observar no quadro 7.24.: processamento de texto, bases de dados (x Eric; b-on) Edição Electrónica., captura de Vídeo e Áudio, internet (www), e-mail institucional (alunos e professores),

conversação on line (“chat rooms”), e learning. A folha de cálculo (60,3%) bem como o E-tutoring (52,4%) são percebidos pelos estudantes com pouco ou muito pouco valiosos recursos tecnológicos na sua aprendizagem.

Quadro 7.24 Distribuição dos sujeitos em função do valor atribuído a diferentes tipos de recursos tecnológicos na aprendizagem

Valor atribuído a diferentes tipos de recursos tecnológicos na aprendizagem		N	%
Processamento de texto	Muitíssimo	51	81%
	Bastante	12	19%
	Pouco/muito pouco	0	0%
Folha de cálculo	Muitíssimo	5	7,9%
	Bastante	20	31,7%
	Pouco/muito pouco	38	60,3%
Bases de dados (x Eric; b-on)	Muitíssimo	8	12,7%
	Bastante	25	39,7%
	Pouco/muito pouco	30	47,6%
Edição Eletrónica	Muitíssimo	11	17,5%
	Bastante	23	36,5%
	Pouco/muito pouco	29	46%
Captura de Vídeo e Áudio	Muitíssimo	29	46%
	Bastante	30	47,6%
	Pouco/muito pouco	4	6,3%
Ambiente Arte/Gráfico	Muitíssimo	12	19%
	Bastante	17	27%
	Pouco/muito pouco	34	54%
Internet (www)	Muitíssimo	57	90,5%
	Bastante	6	9,5%
	Pouco/muito pouco	63	0%
E-mail institucional (alunos e professores)	Muitíssimo	52	82,5%
	Bastante	7	11,1%
	Pouco/muito pouco	4	6,3%
Conversação on line (“chat rooms”)	Muitíssimo	11	17,5%
	Bastante	21	33,3%
	Pouco/muito pouco	31	49,2%
E-learning (ex. Moodle)	Muitíssimo	29	46%
	Bastante	25	39,7%
	Pouco/muito pouco	9	14,3%
E-tutoring	Muitíssimo	9	14,3%
	Bastante	21	33,3%
	Pouco/muito pouco	33	52,4%

No que respeita percepção dos alunos relativamente à interferência das TIC na aprendizagem, a leitura do quadro 7.25., apenas 3,2% dos alunos (2 alunos) refere que as TIC

não interferem na sua aprendizagem, contra 61 alunos que responderam favoravelmente a esta questão.

Quadro 7.25. Distribuição dos sujeitos em função do percepção de interferência das TIC na aprendizagem

Variável	Escala de resposta	N	%
Percepção de interferência das TIC na aprendizagem	Interfere muito	44	69,8%
	Interfere	17	27%
	Não interfere	2	3,2%
	Total	63	100%

Relativamente aos tipos de tecnologia computacional existente na instituição e no curso, excetuando a Edição Eletrónica, o Ambiente Arte/Gráfico e E-tutoring, mais de metade dos estudantes considera existir, na instituição de ensino superior onde estudam e no curso que frequentam, os seguintes tipos de tecnologia computacional: processamento de texto, folha de cálculo, bases de dados (x Eric; b-on), captura de Vídeo e Áudio, Internet (www), e-mail institucional (alunos e professores), conversação on line (“chat rooms”), e-learning (ex. Moodle) (ver quadro 7.26.)

Quadro 7.26. Distribuição dos sujeitos em função dos tipos de tecnologia computacional existentes na formação

Tipos de tecnologia computacional existentes na instituição e no curso		N	%
Processamento de texto	Sim	62	98,4%
	Não	1	1,6%
Folha de cálculo	Sim	37	58,7%
	Não	26	41,3%
Bases de dados (x Eric; b-on)	Sim	33	52,4%
	Não	30	47,6%
Edição Eletrônica	Sim	25	39,7%
	Não	38	60,3%
Captura de Vídeo e Áudio	Sim	47	74,6%
	Não	16	25,4%
Ambiente Arte/Gráfico	Sim	24	38,1%
	Não	39	61,9%
Internet (www)	Sim	61	96,8%
	Não	2	3,2%
E-mail institucional (alunos e professores)	Sim	58	92,1%
	Não	5	7,9%
Conversação on line (“chat rooms”)	Sim	24	38,1%
	Não	39	61,9%
E-learning (ex. Moodle)	Sim	54	85,7%
	Não	9	14,3%
E-tutoring	Sim	11	17,5%
	Não	52	82,5%

7.4.2.4. E-Learning

O gráfico 7.3. apresenta dados relativos à distribuição dos sujeitos quanto ao uso de meios tecnológicos como o “e-learning” (plataformas de aprendizagem eletrónica), enquanto estratégia de aprendizagem, usada pelos alunos ao longo da sua formação. A leitura dos dados do gráfico 7.3. permite-nos constatar que 71,4% dos alunos refere que no seu curso são usadas plataformas eletrónicas como meio de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Apenas 28,6% refere que não são usadas plataformas eletrónicas no curso que frequentam.

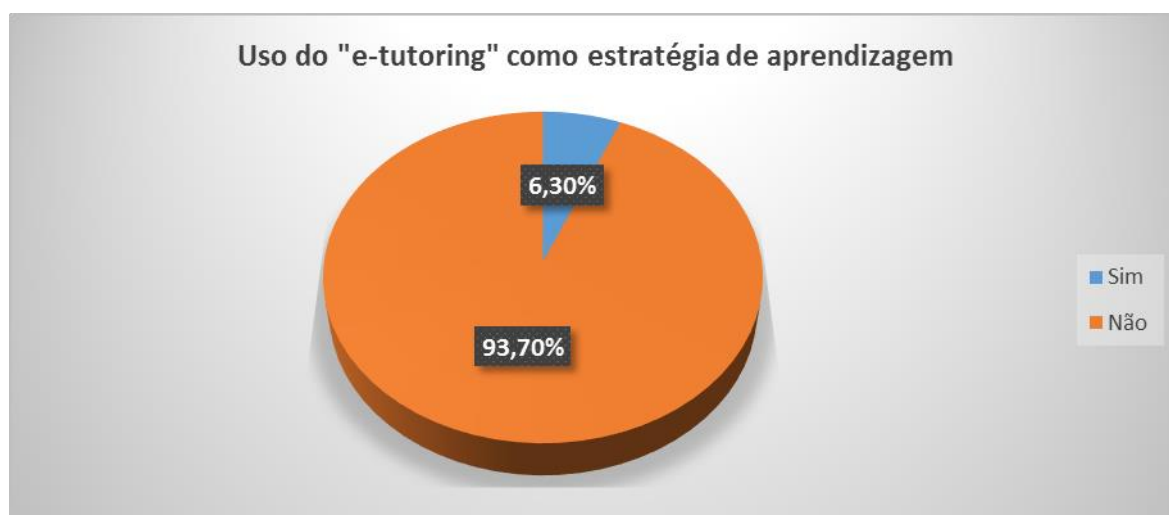
Gráfico 7.3. Distribuição dos sujeitos quanto ao uso de meios tecnológicos como o “e-learning” enquanto estratégias de estratégia de aprendizagem.



7.4.2.5. E-Tutoring

A análise do gráfico 7.4. revela que 93,7% dos alunos do mestrado que fazem parte da amostra deste estudo refere que não recorrem ao “e-tutoring” como estratégia de aprendizagem durante o seu processo formativo, contra 6,3% que salienta utilizar este recurso de aprendizagem.

Gráfico 7.4. Distribuição dos sujeitos em função do uso do “e-tutoring” como estratégia de aprendizagem.



7.4.3. Vivências e Percepções da Prática de Ensino Supervisionada

Nesta secção centrar-nos-emos na descrição e exploração das vivências e percepções dos alunos face à experiência do estágio pedagógico. Neste segundo estudo, os neófitos que foram objeto de avaliação encontravam-se no término do estágio pedagógico.

7.4.3.1. Estatística descritiva das dimensões do Inventário de vivências e percepções do estágio.

No quadro 7.27. apresenta-se a média, desvio-padrão, bem como os valores mínimos e máximos das 5 dimensões do *Inventário de vivências e percepções do estágio*.

Globalmente, as médias das dimensões do IVPE-ES revelam valores na ordem dos 3 pontos, numa escala de 5 pontos, o que traduz genericamente níveis médios de concordância expressos pelos sujeitos. É a dimensão 1- Socialização Profissional e Institucional que evidencia um valor médio mais baixo relativamente às demais escalas que integram este inventário. Por outro lado, a dimensão 2, aspetos socio-emocionais, é a que apresenta valores de desvio-padrão mais elevados.

Quadro 7.27. Resultados de estatística descritiva relativa às Dimensões do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Dimensões e Escalas do IVPE-ES _(LE)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Socialização Profissional e Institucional (dimensão 1)	63	1,88	3,94	2,5107	,40738
Aspetos sócio emocionais (dimensão 2)	63	1,46	4,46	2,8486	,65432
Apoio/Recursos/Supervisão (dimensão 3)	63	2,33	4,22	3,4356	,42722
Aspetos Vocacionais (dimensão 4)	37	2,67	4,33	3,3919	,37724
Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (dimensão 5)	63	2,50	4,00	3,3750	,33148

A leitura do quadro nº 7.28. revela que, em termos médios, as perceções dos sujeitos/alunos traduzem, globalmente, perceções de total ou bastante desacordo quanto aos vários itens que caracterizam a Socialização Profissional e Institucional, a qual analisa a qualidade da integração dos alunos-estagiário na instituição de acolhimento e na própria profissão. Verificam-se perceções acima da média: nas relações com os professores (4,52), recursos disponibilizados (3,60), conquista de conhecimentos (3,25), acolhimento caloroso (3,81) e relações como conselho executivo (3,65)

Quadro 7.28. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 1 do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Itens da dimensão 1: Socialização Profissional e Institucional (D1)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Burocracia	63	1	4	2,00	1,063
Relação com outros professores	63	3	5	4,52	,618
Piores turmas	63	1	5	1,78	1,114
Abertura e Iniciativa	63	1	5	1,87	1,100
Funcionamento Escola	63	1	5	2,25	1,135
Trabalho em equipa	63	1	5	1,92	1,097
Recursos disponibilizados	63	1	5	3,60	1,071
Conquista de reconhecimento	63	2	5	3,25	,695
Acolhimento caloroso	63	1	5	3,81	,998
Horário da escola	63	1	5	1,59	,891
Baixo estatuto estagiário	63	1	5	2,41	1,173
Relações Aluno	63	1	5	2,13	1,039
Outro Escola	63	1	5	1,59	1,026
Falta de sintonia	63	1	5	2,35	,970
Relação Conselho Executivo	63	1	5	3,65	1,138
Meio circundante	63	1	5	1,71	1,007
Desilusão com o sistema de ensino	63	1	5	2,10	1,241

A dimensão 2 do IVPE-ES_(LE) -Aspectos sócio-emocionais revela valores médios que se situam entre perceções que expressam bastante desacordo e total acordo quanto aos vários itens desta dimensão (ver quadro nº 7.29.).

Quadro 7.29. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 2 do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Itens da dimensão 2: Aspectos sócio-emocionais (D2)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Auto-imagem	63	1	5	4,00	1,032
Deslocação escola	63	1	5	2,89	1,449
Desgaste Físico	63	1	5	3,70	1,145
Medicação	63	1	5	1,92	1,324
Outro núcleo de estágio	63	1	5	2,11	1,482
Tensão	63	1	5	2,71	1,349
Falta dos mais significativos	63	1	5	3,27	1,260
Desgaste psicológico	63	1	5	3,62	1,142
Problemas do sono	63	1	5	3,24	1,353
Falta de com quem partilhar	63	1	5	2,41	1,227
Competição colegas	63	1	5	1,75	,999
Hábitos/padrões alimentares	63	1	5	2,92	1,462
Desistir do estágio	63	1	5	2,49	1,354

No quadro 7.30. encontra-se a lista de sentimentos positivos que a experiência de estágio pedagógico suscitou nos neófitos. Apenas consideramos o primeiro dos 3 sentimentos que os sujeitos podiam elencar quanto questionados: “Identifique 3 sentimentos positivos associados à sua experiencia da prática de ensino supervisionada” (item 58).

Quadro 7.30. Listagem de sentimentos positivos associados à prática de ensino supervisionada (IVPE-ES_(LE))

Listagem de sentimentos positivos associados à prática de ensino supervisionada	N	%
Agrado	1	1,6%
Alegria	7	11,1%
Amizade	1	1,6%
Auto estima	1	1,6%
Auto-estima	1	1,6%
Bem-estar	1	1,6%
Boa relação com os alunos	1	1,6%
Carinho	3	4,8%
Carinho das crianças	1	1,6%
Confiança	6	9,5%
Conquista	1	1,6%
Contacto com as crianças	1	1,6%
Curiosidade do grupo	1	1,6%
Entusiasmo	2	3,2%
Experiência	1	1,6%
Grande motivação	1	1,6%
Motivação	3	4,8%
Partilha	2	3,2%
Realização	4	6,3%
Realização pessoal	6	9,5%
Relação com as crianças	1	1,6%
Satisfação	6	9,5%
Saudade	1	1,6%
Saúde	1	1,6%
Segurança	2	3,2%
Simpatia	1	1,6%
Trabalho de equipa de sala	1	1,6%
Vivacidade	1	1,6%

Quando confrontados com a questão: “Identifique 3 sentimentos negativos associados à sua experiência da prática de ensino supervisionada” (item 57), os sujeitos apresentam uma lista de sentimentos negativos que se apresenta no quadro 7.31.

Quadro 7.31. Listagem de sentimentos negativos associados à prática de ensino supervisionada

Listagem de sentimentos negativos associados à prática de ensino supervisionada	N	%
Ansiedade	1	1,6%
Cansaço	9	14,3%
Competitividade	3	4,8%
Comportamento das crianças	1	1,6%
Deceção	1	1,6%
Desanimo	2	3,2%
Desgaste	2	3,2%
Desgaste emocional	1	1,6%
Desilusão	4	6,3%
Desmotivação	3	4,8%
Desvalorização das atividades	1	1,6%
Falta de apoio	1	1,6%
Falta de empregabilidade	1	1,6%
Falta de humildade	1	1,6%
Falta de regras	1	1,6%
Frustração	2	3,2%
Hipocrisia	1	1,6%
Insatisfação	2	3,2%
Insegurança	6	9,5%
Muito trabalho	1	1,6%
Nervosismo	1	1,6%
Pressão	2	3,2%
Problemas pessoais	1	1,6%
Receio	2	3,2%
Revolta	1	1,6%
Stress	4	6,3%

Cerca de 90.4% dos alunos desta amostra responderam positivamente (bastante acordo e totalmente de acordo) à questão: “Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa?”(item 59). Apenas dois alunos referem não ter evoluído ou crescido, enquanto pessoas, durante a experiência de estágio (tal como se pode confirmar no quadro 7.32.)

Quadro 7.32. Distribuição dos sujeitos em função das Respostas à questão. “Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa?”

Respostas à questão. “Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa?”		N	%
	Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica	2	3,2%
	Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes se verifica outras não	4	6,3%
	Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes	28	44,4
	Totalmente de acordo/verifica-se sempre	29	46%
	Total	63	100%

Os valores médios relativos aos itens que integram a dimensão 3 do IVPE-ES traduzem perceções de bastante desacordo até bastante acordo. A maioria dos valores médios dos itens expressa níveis de bastante acordo quanto ao Apoio/Recursos/Supervisão, o que quer significar que os alunos sentem-se satisfeitos com o apoio e o acompanhamento assegurados durante a prática de ensino supervisionada - pelos diferentes agentes envolvidos no processo -, bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles (ver quadro 7.33.).

Quadro 7.33. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 3 do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Itens da Dimensão 3: Apoio/Recursos/Supervisão (D3)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Acompanhamento supervisores	63	2	5	3,95	,941
Apoio emocional dos supervisores	63	1	5	3,84	,902
Definição de objetivos de estágio	63	2	5	3,94	,801
Critérios de avaliação	63	2	5	3,62	,923
Controlo de supervisores	63	1	5	2,16	1,035
Articulação Escola/Universidade	63	2	5	3,65	1,003
Falta de Orientação Concreta	63	1	5	2,17	1,115
Supervisão como espaço de crescimento	63	1	5	4,05	,958
Recursos Universidade	63	1	5	3,54	,981

O quadro 7.34. revela os valores médios, desvio-padrão, valores mínimos e máximos dos itens da Dimensão 4 do IVPE-ES, *Aspetos vocacionais*. Os valores médios revelam valores de moderada concordância, de forma geral. Os itens “Outro curso/profissão”, “Vocação”, “Novo curso” apresentam uma cotação invertida pelo que as médias associadas não expressam problemas ou dificuldades vocacionais sentidas pelos alunos da nossa amostra.

Quadro 7.34. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 4 do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Itens da Dimensão 4: Aspetos vocacionais (D4)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sentir-se professor/Identidade Profissional	63	1	5	3,40	,943
Receio do mundo de trabalho	63	1	5	3,37	1,195
Outro curso/profissão	63	1	5	1,56	1,089
Vocação	63	1	4	1,51	,948
Novo curso	63	1	4	1,44	,799
Formação continua (ser necessário fazer)	63	2	5	4,63	,747
Auto-eficácia (ser professor competente)	63	1	5	4,32	,758

Por último, no que diz respeito aos itens da dimensão 5 do IVPE-ES, em termos globais, os seus valores médios revelam níveis de concordância moderados a altos (3 e 4 pontos). Destacamos valores médios baixos nos itens: i) *de Preferência Universidade vs Estágio*, o que significa que os alunos referem que a experiência de estágio foi muito mais impactante em termos de aprendizagem comparativamente às demais Unidades Curriculares do curso; ii) *Formação prévia*, o que revela que os alunos tem perceções menos positivas quanto à preparação dos primeiros anos curriculares para os estágios (ver quadro 7.35.)

Quadro 7.35. Resultados de estatística descritiva relativa aos itens da Dimensão 5 do IVPE-ES_(LE) (média, desvio-padrão, valores mínimo e máximos)

Itens da Dimensão 5: Aprendizagem e desenvolvimento Profissional (D5)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Competências adquiridas	63	2	5	3,90	,777
Articulação teoria prática	63	1	5	3,03	1,077
Estágio variado para preparar vida ativa	63	2	5	3,81	,913
Partilha com colegas	63	2	5	4,11	,900
Estágio como complemento dos primeiros anos	63	1	5	4,24	1,011
Preferência Universidade vs Estágio	63	1	3	1,29	,551
Formação prévia	63	1	5	2,30	1,057
Competências consolidadas	63	3	5	4,32	,643

7.4.3.2. Supervisão Pedagógica

Nos quadros 7.36. e 7.37. Apresenta-se a listagem de aspetos positivos e negativos listados pelos sujeitos inquiridos relacionados com o processo de supervisão: Apesar dos sujeitos terem tido a possibilidade de apresentarem três aspetos positivos e negativos relacionados com a sua vivência e perceção do processo de supervisão, optámos apenas por apresentar os aspetos por estes salientados em primeiro lugar/ordem.

A leitura do quadro 7.36. demonstra que globalmente a avaliação efetuada pelos 63 alunos ao processo de estágio se relaciona com aspetos ou dimensões de relacionamento interpessoal ou de comunicação com a figura que assegura a prática de ensino supervisionada, tal como é visível no uso dos seguintes qualificativos: “boa relação”, “confiança”, “colaboração”, “confiança”, “partilha”, “cooperação”...

Quadro 7.36. Elicitações a aspetos positivos relacionados com o processo de supervisão

Aspetos positivos relacionados com o processo de supervisão	N	%
Sujeitos que não responderam a esta opção	28	44,4%
À vontade da cooperante/supervisor	1	1,6%
Acompanhamento	1	1,6%
Adequado	1	1,6%
Ajuda	1	1,6%
Apoio	3	4,8%
Boa relação	1	1,6%
Boa relação profissional	1	1,6%
Colaboração	1	1,6%
Compreensão	2	3,2%
Comunicação	1	1,6%
Confiança	3	4,8%
Cooperação	1	1,6%
Cooperação	1	1,6%
Disponibilidade	5	7,9%
Incentivo	3	4,8%
Interação	1	1,6%
Partilha	2	3,2%
Reflexão	1	1,6%
Rigor	2	3,2%
Satisfação	1	1,6%
Simpatia	1	1,6%
Sinceridade	1	1,6%
Total	63	100%

No que respeita aos aspetos negativos relacionados com o processo de supervisão, a análise do quadro 7.37., faz ressaltar fundamentalmente os aspetos emocionais associados à vivência da prática de ensino supervisionada que se relacionam com a sensação de tensão e ansiedade: “ansiedade”, “desgaste”, “impaciência”, “medo”, “negativismo”, “insegurança”. São também feitas elicitações menos positivas à relação com a figura do supervisor: “autoridade excessiva”, “falta de acompanhamento”, “falta de apoio”, “falta de conversação” e “falta de espaço para participar”...

Quadro 7.37. Elicitações a aspetos negativos relacionados com o processo de supervisão

Aspetos negativos relacionados com o processo de supervisão		N	%
	Sujeitos que não responderam a esta opção	37	58,7%
	Autoridade excessiva	1	1,6%
	Criticas	1	1,6%
	Desconforto	2	3,2%
	Desgate	1	1,6%
	Desprezo aos auxiliares	1	1,6%
	Falta de acompanhamento	1	1,6%
	Falta de apoio	1	1,6%
	Falta de conversação	1	1,6%
	Falta de espaço para participar	2	3,2%
	Falta de identidade	1	1,6%
	Falta frontalidade	1	1,6%
	Impaciência	1	1,6%
	Impotência	1	1,6%
	Insegurança	1	1,6%
	Má relação	1	1,6%
	Medo	2	3,2%
	Negativismo	1	1,6%
	Nervosismo	1	1,6%
	Participação em demasia	1	1,6%
	Pouca valorização do trabalho realizado	1	1,6%
	Poucos conselhos	1	1,6%
	Rude	1	1,6%
	Sufoco	1	1,6%
	Total	63	10%

7.4.3.3. Análise de correlações das dimensões do Inventário

No quadro 7.38. colocamos em evidência as correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as Dimensões do Inventário das vivências e percepções de estágio- IVPE-ES. Os dados do quadro 7.38. revela correlações estatisticamente significativas entre algumas das dimensões do Inventário.

Verifica-se a existência de uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a dimensão 1, a dimensão 3 ($r=-,259$; $p<0.05$) e a dimensão 5 ($r=-,319$; $p<0.05$), sugerindo que os alunos que apresentam resultados mais baixos em termos de Socialização Profissional e Institucional (dimensão 1) apresentam resultados altos ao nível da Apoio/Recursos/Supervisão (dimensão 3) e da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (dimensão 5).

Constata-se igualmente a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a dimensão 5, a dimensão 3 ($r=.484$; $p<0.01$) e a dimensão 4 ($r=.488$; $p<0.01$), o que sugere que os alunos com elevados resultados ao nível da dimensão de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (dimensão 5) tendem a apresentar resultados altos em termos do Apoio/Recursos/Supervisão (dimensão 3) e da dimensão Aspectos Vocacionais (dimensão 4)

Quadro 7.38. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas Inventário das vivências e percepções de estágio- IVPE-ES_(LE)

	IVPED1	IVPED2	IVPED3	IVPED4	IVPED5
IVPED1	---	<u>,544**</u>	<u>-,295*</u>	-,171	<u>-,319*</u>
IVPED2		---	-,145	,103	-,200
IVPED3			---	,190	<u>,484**</u>
IVPED4				---	<u>,488**</u>
IVPED5					---

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

7.4.4. Competências profissionais e vivências e percepções da prática de ensino supervisionada

No quadro 7.39 apresentam-se correlações, calculadas com base no Coeficiente de Spearman, entre as subescalas do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI e as dimensões do Inventário das vivências e percepções da prática de ensino supervisionada - IVPE-ES_(LE).

Verifica-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 4 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.573$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.498$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI ($r=.499$; $p<0.1$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=.332$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.423$; $p<0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r=.420$; $p<0.01$).

Constata-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 3 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.386$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.35$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI ($r=.379$; $p<0.01$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=-.266$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.299$; $p<0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r=.356$; $p<0.01$).

Por último, destacamos a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 3 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.396$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.355$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI ($r=.389$; $p<0.01$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=.319$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.360$; $p<0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r=.427$; $p<0.01$).

Quadro 7.39. Análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Spearman entre as subescalas do Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI e as dimensões do Inventário de Vivências e Percepções de Estágio-IVPE-ES_(LE)

	IVPED1	IVPED2	IVPED3	IVPED4	IVPED5	QCPEIBLOCO1	QCPEIBLOCO 2	QCPEIBLOCO3	QCPEIBLOCO4	QCPEIBLOCO5	QCPEIBLOCO6	QCPEIBLOCO7
IVPED1	---	<u>,544**</u>	<u>-,295*</u>	-,171	<u>-,319*</u>	-,212	-,178	-,135	-,201	-,042	-,136	-,184
IVPED2		---	-,145	,103	-,200	-,052	-,070	-,067	-,060	-,076	-,096	-,098
IVPED3			---	,190	<u>,484**</u>	<u>,386**</u>	<u>,355**</u>	<u>,379**</u>	<u>,266*</u>	,234	<u>,299*</u>	<u>,356**</u>
IVPED4				---	<u>,488**</u>	<u>,573**</u>	<u>,498**</u>	<u>,499**</u>	<u>,332*</u>	,139	<u>,423**</u>	<u>,420**</u>
IVPED5					---	<u>,396**</u>	<u>,355**</u>	<u>,389**</u>	<u>,319*</u>	,221	<u>,360**</u>	<u>,427**</u>
QCPEIBLOCO1						---	<u>,684**</u>	<u>,543**</u>	<u>,545**</u>	<u>,582**</u>	<u>,608**</u>	<u>,704**</u>
QCPEIBLOCO2							---	<u>,608**</u>	<u>,589**</u>	<u>,601**</u>	<u>,650**</u>	<u>,688**</u>
QCPEIBLOCO3								---	<u>,598**</u>	<u>,503**</u>	<u>,587**</u>	<u>,584**</u>
QCPEIBLOCO4									---	<u>,549**</u>	<u>,758**</u>	<u>,670**</u>
QCPEIBLOCO 5										---	<u>,640**</u>	<u>,706**</u>
QCPEIBLOCO 6											---	<u>,643**</u>
QCPEIBLOCO 7												---

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

ESTRUTURA DO CAPÍTULO

8.1. ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

8.1.1. Estudo 1 – A competência profissional dos Educadores de Infância (Pré-Bolonha)

8.1.1.1. Competências profissionais em domínios específicos

8.1.1.2. Dimensões da Tecnologia Educativa e domínio de competências genéricas

8.1.1.2.1. Caracterização da população

8.1.1.2.1.1. Tipo de Instituições (IES).

8.1.1.2.1.2. Idade.

8.1.1.2.1.3. Ano Curricular.

8.1.1.2.2. Uso das TIC's

8.1.1.2.2.1. Tipo de Instituição.

8.1.1.2.2.2. Idade.

8.1.1.2.2.3. Ano Curricular.

8.1.1.2.3. Aprendizagem electrónica

8.1.1.2.3.1. Instituição.

8.1.1.2.3.2. Idade.

8.1.1.2.3.3. Ano Curricular.

8.1.2. Estudo 2 – A Competência Profissional dos Educadores de Infância (Pós-Bolonha)

8.1.2.1. Comunicação e Tecnologia Educativa

8.1.2.1.1. Aspectos gerais.

8.1.2.1.2. Recursos Tecnológicos Utilizados no Curso: Unidades Curriculares.

8.1.2.1.2.1. Meios Electrónicos a utilizar no curso- Prática de Ensino Supervisionada.

8.1.2.1.2.2. E-Learning.

8.1.2.1.2.3. E-Tutoring.

8.1.2.2. Análise das relações intra e inter variáveis em estudo

8.2. Conclusões da investigação

8.3. Ideias e sugestões de futuros estudos

CAPÍTULO 8

ANÁLISE E CONCLUSÕES

8.1. Análise Global dos Resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos com esta investigação importa agora, assinalar os principais achados face aos objectivos estabelecidos. Para o efeito, vamos começar por sumariar os principais resultados do Estudo 1, seguidos do Estudo 2. Finalmente proceder-se-á a uma apresentação global dos resultados abordaremos ideias em tom de conclusões inerentes da investigação e ainda ideias para futuros projetos onde poderemos completar os estudos respondendo a questões que sentimos não encontrar respostas, assim como novos rumos na tentativa da qualidade desta fantástica tarefa que é a formação dos professores, constrangimentos que o sistema educativo coloca ou dos modelos escolhidos, a terminar refletir como os novos conhecimentos sobre o cérebro e a aprendizagem humana podem refletir sobre as problemáticas agora estudadas.

8.1.1. Estudo 1 – A competência profissional dos Educadores de Infância (Pré-Bolonha)

O presente estudo tem por objectivos: (1) analisar as competências profissionais dos estudantes da Licenciatura de Educação de Infância (no período Pré-Bolonha) em função do tipo de Instituição, idade e ano curricular, assim como (2) explorar o uso da Tecnologia Educativa em função das mesmas variáveis.

Para efectuar este estudo, recorreu-se a uma amostra de 240 estudantes que frequentavam o Curso de Educação de Infância e da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa Instituições do Ensino Superior (IES) do Sistema Privado (N=150; 62,5%) e a outra IES do Sistema Publico (N=90; 37,5%). Na IES Privada foram inquiridos alunos de dois cursos distintos: Educação de infância (N=91, 60,7%) e Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (N=59, 39,3%). Dado que na IES Publica apenas havia dados do curso de Educação de Infância, aquando da análise comparativa apenas foram considerados os estudantes deste curso, tendo sido excluídos os do curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nas duas Instituições houve a preocupação de recolher dados dos 4 anos curriculares. No entanto, na Instituição Publica o 1º ano já não se encontrava em funcionamento, devido à transição para o Processo de Bolonha, tendo o Curso de Educação de Infância sido substituído pelo Curso de Educação Básica. Na Instituição Privada, foram inquiridos 150 alunos, sendo que 47 (31,3%) frequentavam o 1º ano, 27 (18,0%) o 2º ano, 46

(30,7%) o 3º ano e 30 (20,0%) o 4º ano. Relativamente à Instituição Pública, foram inquiridos 36 (40,0%) alunos que frequentam o 2º ano, 24 (26,7%) o 3º ano e finalmente 30 (33,3%) o 4º ano curricular. Sumariando, em termos de ano curricular a distribuição dos estudantes parece ser adequada, muito embora o 1º ano esteja ausente.

Em termos de género, para ambas as instituições, a amostra é maioritariamente constituída por alunos do sexo feminino, sendo 98,7% (N=148) para a IES Privada e 98,9% (N=89) para a IES Pública. Quanto à idade, observa-se que a idade média é de 23,6 ($\pm 5,3$ anos) e optou-se por considerar 2 categorias de idade (18-22 anos e mais de 22 anos) dado que esta divisão tem em conta um percurso normal para término de curso. Analisando a variável idade para cada uma das instituições, verifica-se que para a IES Privada as duas categorias estão muito equilibradas (49,7% para 18-22 anos e 50,3% para >22 anos) enquanto que na IES Pública existe uma maior percentagem de alunos com idade compreendida entre os 18 e os 22 anos (66,7%). Em síntese, no que se refere ao género esta amostra é constituída praticamente por mulheres.

No que diz respeito ao nível socioeconómico (NSE), designadamente o número de livros em casa verificou-se que a maioria possui até 50 livros (N=129, 53,8%), variando este critério entre “Até 50 livros” e “Mais de 100 livros”. Considerando a escolaridade do progenitor como a mais elevada instrução entre as duas categorias de escolaridades, verifica-se que para ambas as Instituições a escolaridade dos pais de situa entre 0-6 anos foi a mais referida (56,8% para a IES Privada e 59,5% para a IES Pública). Face a estes resultados, pode-se afirmar que estamos perante uma população que pertence a famílias com um NSE reduzido, onde artefactos culturais como livros e escolaridade parecem estar reduzidos aquilo que pode ser considerado básico para uma sociedade de informação e conhecimento.

8.1.1.1. Competências profissionais em domínios específicos

No que se refere às dimensões da competência profissional, por uma questão de clareza, apresenta-se os resultados pela sequência de análises estatísticas efectuadas. Nesta altura, convém ter presente que o instrumento utilizado para avaliar as competências profissionais em domínios específicos é composto por 7 blocos de questões de escolha

múltipla cujas respostas variam entre 1 e 7, onde 1 significa “Não adquirido” e 7 “Totalmente adquirido”. Para efeitos da análise estatística, optou-se por transformar as 7 categorias em apenas 3, dando lugar às categorias: 1 – Não adquirido; 2 – Mais ou menos adquirido e 3 – Adquirido. Os 7 blocos de questões agruparam-se em dois grandes grupos: A – *Concepção e desenvolvimento do currículo* (Blocos 1, 2, 3, 4 e 5) e B – *Integração do currículo* (Blocos 6 e 7).

No que diz respeito à *Concepção e desenvolvimento do currículo* (Blocos 1, 2, 3, 4 e 5) verificaram-se os seguintes resultados:

Para o bloco A1 – relativo à construção de actividades integradas, o que implica dominar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais -, as questões 4 e 5 (Planificação e Organização das Actividades Educativas) são aquelas que apresentam maior percentagem de respostas “Adquirido”. No bloco A2, o qual diz respeito à organização do espaço e dos materiais, observa-se que as questões 1, 2 e 3 têm comportamentos muito semelhantes, sendo a questão 5 (“Desenvolvo um clima de segurança bem-estar das crianças”) aquela que apresenta maior percentagem de “Adquirido”. Quanto ao bloco A3, que se refere ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação, não se evidenciaram grandes diferenças no padrão de resposta das 5 questões que o constituem. No que diz respeito ao bloco A4 – capacidade de relacionamento -, a questão 4 é a que se apresenta mais dissemelhanças das restantes, com valores mais elevados em “Não adquirido”. Note-se que o que está aqui em causa é a capacidade de os Educadores de Infância implicarem a família e a comunidade nos projectos que desenvolvem com as crianças. Quanto ao bloco A5, relativo aos domínios/áreas específicas da formação (Português, Matemática, Ciências Físicas e Sociais, Expressões), a questão 8 (Expressão Físico –Motora) é a que apresenta maior percentagem de “Adquirido” enquanto a questão 2 (Matemática) é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido”.

No que diz respeito à *Integração do currículo* (Blocos 6 e 7) verificaram-se os seguintes resultados:

No grupo B6, a questão 4 (“Integro diferentes modalidades de Expressão Plástica nas várias experiencias de aprendizagem curricular”) é a que apresenta maior percentagem de “Adquirido”, enquanto a 3 (“Crio situações favoráveis à emergência de comportamentos de

leitura e escrita”) é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido”. Por seu turno, no grupo B7, o padrão de resposta é muito semelhante. No entanto verifica-se que a questão 9 (“Explora diversas formas de Expressão Dramática e as suas respectivas técnicas”) é a que apresenta maior percentagem de “Não adquirido” e a 12 (“Estimulo a Motricidade fina e ampla, permitindo à criança manipular objectos”) é o item com maior percentagem de “Adquirido”.

Face a estes resultados, foi posteriormente efectuada uma análise para comparar os padrões de resposta nas competências profissionais específicas em função de variáveis como Instituição, idade e ano curricular. Para efeitos de análise estatística, efectuou-se a soma das respostas para cada um dos blocos (A1, A2, A3, A4, A5, B6 e B7), assim como para cada um dos grupos (A e B).

No que diz respeito à variável *Instituição*, verificou-se que para os blocos A4 e A5 há diferenças significativas entre as instituições ($P=0,045$ e $p=0,021$, respectivamente). Assim, para estes dois blocos verifica-se que é na IES Privada que se observam as medianas mais elevadas. Para os blocos B7 e B, o valor de p encontra-se muito no limiar da significância, verificando-se também para estes casos valores de mediana mais elevados para a IES Privada.

Relativamente à variável *idade*, verifica-se que apenas os Blocos A2 e A5 não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$). Nos restantes blocos, a mediana entre os dois grupos de idade encontram-se diferenças estatisticamente significativas e verifica-se que em todas elas a mediana é superior para o grupo de idade com mais de 22 anos, ou seja, nos mais velhos.

Quanto ao *ano curricular*, verifica-se que todos os blocos de questões apresentam diferenças estatisticamente significativas entre pelo menos dois anos curriculares. Dado que o principal objectivo é comparar anos extremos, apenas será objectivo verificar se existem diferenças entre o 2º e o 4º ano curricular através do teste de comparações múltiplas. Neste caso, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos valores obtidos para cada um dos blocos de questões entre o 2º e o 4º ano curricular ($p<0,001$ para todos), sendo que o 4º ano obtém valores superiores em todas as dimensões em estudo.

Em síntese, tomando em consideração os resultados aqui apresentados para as competências profissionais – *Concepção e desenvolvimento do currículo; integração do currículo* – efectivamente o instrumento criado para o efeito parece permitir discriminar a variação entre grupos, à medida que a formação avança. Note-se que pelo facto de os mais velhos pontuarem mais alto do que os mais novos, poderá ser devida a um efeito confundidor entre idade e formação académica. Este assunto precisa no entanto de ser retomado em investigação posterior. Quanto às diferenças entre IES Privada e IES Pública, em Blocos relativos à capacidade de relacionamento e domínios específicos, parece-nos que este assunto precisa de ser aprofundado.

8.1.1.2. Dimensões da Tecnologia Educativa e domínio de competências genéricas

Antes de procedermos à apresentação dos principais achados neste domínio, lembramos que o questionário sobre *Dimensões da Tecnologia Educativa* está organizado em três temas: (1) Caracterização da população; (2) Uso das TIC's e (3) Apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica.

8.1.1.2.1. Caracterização da população

No que diz respeito à caracterização da população e às ditas Novas Tecnologias, vale a pena observar alguns resultados. De todos os alunos inquiridos, apenas 1 (0,4%) não possui computador pessoal e 40 (16,7%) referiram ter uma vasta experiência com computadores. Relativamente ao interesse em termos de computadores, 112 (46,7%) têm muito interesse, 123 (51,3%) algum interesse e apenas 5 (2,1%) nenhum interesse. Quanto ao uso da Internet para realizar actividades associadas ao curso, a maioria respondeu afirmativamente (n=232; 96,7%). Finalmente, no que diz respeito ao local onde acede frequentemente à Internet, em casa foi o local mais mencionado (n=214; 90,3%), seguindo-se a Biblioteca (n=112, 47,3%). Os restantes locais foram poucos mencionados (percentagens inferiores a 10%).

A análise comparativa das *Dimensões da Tecnologia Educativa*, tomando em consideração o tipo de instituição, idade e ano curricular observou-se o seguinte:

8.1.1.2.1.1. Tipo de Instituições (IES).

Quando analisadas as variáveis da caracterização da população relativamente à Instituição, não rejeitamos a hipótese de que as questões da caracterização da população (experiência com computadores, interesse por computadores, utilização de internet e local de acesso à Internet) e a Instituição são independentes. Isto é, a distribuição destas variáveis é semelhante para as duas instituições ($p > 0,05$).

8.1.1.2.1.2. Idade.

Relativamente à idade, também se verifica que a distribuição das variáveis de caracterização da amostra é idêntica para os dois escalões etários, ou seja, a experiência e interesse por computadores, utilização de internet e local de utilização são independentes do escalão etário ($p > 0,05$).

8.1.1.2.1.3. Ano Curricular.

Quando analisadas as variáveis da caracterização da população com o ano curricular, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para as variáveis *Experiência com computadores* e utilização de Internet na *Biblioteca* e *Local de Estágio*.

Relativamente à *experiência com computadores*, existem diferenças para os três anos curriculares ($p = 0,037$), verificando-se uma maior percentagem de inquiridos com vasta experiência nos que frequentam o 4º ano curricular (26,7%) relativamente aos restantes anos em análise (11,5% para o 2º ano e 11,7% para o 3º).

Analisando o local de utilização mais frequente de Internet, o *Laboratório de computadores e local de estágio* apresentam diferenças na utilização destes espaços de acordo com o ano curricular ($p < 0,05$). Assim, enquanto para o laboratório de computadores, são os inquiridos do 2º ano curricular que mais recorrem a este local (13,1% vs 0% e 5,0% para o 3º e 4º ano, respectivamente), para o local de estágio a percentagem de utilização deste espaço aumenta com o aumento da escolaridade. Portanto, a distribuição da utilização

destes dois espaços para utilizar a Internet não é independente da escolaridade.

8.1.1.2.2. Uso das TIC's

Dos alunos que responderam à questão sobre a utilização de e-mail e de plataformas de aprendizagem electrónica, 84,5% responderam de modo afirmativo a esta questão. No entanto, apenas 23,8% (n=54) referiram que a Supervisão da Prática Pedagógica também é efectuada por meios electrónicos. Relativamente ao Jardim-de-infância onde é efectuada a Prática Pedagógica, 119 inquiridos (61,3%) afirmaram que existem recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem.

Quando questionados sobre as tecnologias para executar trabalhos para as unidades curriculares do Curso, 235 (99,6%) referiram usar o processamento de texto, 194 (81,9%) a Folha de cálculo, 128 (54,7%) Bases de dados, 170 (73,3%) Ambiente Arte/Gráfico e 233 (98,7%) a Internet. Quando se confrontam com problemas no âmbito das TIC's, 85 (38,3%) recorrem a um técnico de informático, 95 (43,4%) a amigos, colegas ou familiares e 39 (17,8%) recorrem a outras pessoas. Relativamente a meios tecnológicos utilizados como estratégias de aprendizagem, 55,8% (n=126) utilizam o "e-learning" e apenas 5,2% (n=9) utilizam o "e-tutoring". Quando surgem problemas no âmbito das TIC's. Finalmente, quando questionados sobre alguns recursos tecnológicos em uso na Instituição, 98,7% (n=227) responderam existir processamento de texto, 86,4% (n=185) folha de cálculo, 46,0% (n=87) bases de dados, 44,8% (n=82) edição electrónica, 63,1% (n=123) captura de vídeo e áudio, 60,6% (n=114) ambiente arte/gráfico, 99,1% (n=225) Internet, 92,3% (n=203) e-mail institucional, 42,2% (n=79) conversação online e, finalmente, 92,7% (n=203) e-learning.

A análise comparativa do uso das TICs em função do tipo de instituição, idade e ano curricular permitiu observar o seguinte:

8.1.1.2.2.1. Tipo de Instituição.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na distribuição de algumas das questões relativamente ao tipo de Instituição. Os alunos que frequentam o ESEVC

apresentam maior percentagem de utilização de e-mail para entrar em contacto com os docentes (96,7% vs 73,3%) e de plataformas de aprendizagem (91,1% vs 80,9%). Também na supervisão da Prática Pedagógica, a utilização de meios electrónicos é efectuada em maior percentagem na ESEVC (91,1% vs 80,9%). A utilização da folha de cálculo também apresenta uma distribuição diferente para as duas instituições, sendo a IESF a que apresenta maior percentagem de utilização desta ferramenta ($p < 0,05$). De salientar ainda que a utilização de e-learning como estratégia de aprendizagem não é independente da instituição ($p < 0,05$), verificando-se uma grande diferença entre as instituições (30,7% e 87,6% para a IES Privada e para a IES Publica, respectivamente). Finalmente, a existência de tecnologia de captura de vídeo e áudio apresenta distribuição distinta de acordo com a instituição ($p < 0,05$), com uma maior percentagem de respostas afirmativas na IES Publica.

8.1.1.2.2.2. Idade.

Relativamente a esta variável, observa-se que são os mais novos (18-22 anos) que utilizam mais o e-mail para contactar com os docentes e plataformas de aprendizagem. Também a utilização do “e-learning” se verifica em maior percentagem nos mais novos. Portanto, a utilização do e-mail, de plataformas de aprendizagem e de “e-learning” não é independente da faixa etária ($p < 0,05$). Finalmente, questionados acerca dos meios tecnológicos disponíveis na instituição, a captura de vídeo e áudio e o e-learning apresentam distribuição distinta de acordo com o escalão etário ($p < 0,05$), verificando-se maior percentagem de respostas afirmativas nos mais novos (75,6% vs 57,4% para a captura de áudio e vídeo e 95,7% vs 87% para o “e-learning”)

8.1.1.2.2.3. Ano Curricular

Finalmente, a análise do uso das TIC's de acordo com o ano curricular também apresenta diferenças estatisticamente significativas em algumas questões.

A utilização de plataformas de aprendizagem apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o ano curricular ($p < 0,05$), verificando-se uma maior utilização desta ferramenta pelos alunos do 2º ano curricular. Do mesmo modo, a supervisão da pratica

pedagógica efectuada por meios electrónicos também se efectua em maior percentagem nos alunos do 2º ano, e as diferenças também são estatisticamente significativas ($p < 0,05$). A existência de recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem no Jardim-de-infância onde é efectuada a prática pedagógica é mais elevada nos alunos que frequentam o 3º e 4º ano relativamente aos que frequentam o 2º ano (71,2% e 70,0% vs 29,4%). Quanto à utilização de tecnologias computacionais, a utilização de folha de calculo e de bases de dados distribui-se de modo distinto pelos três anos curriculares em análise ($p < 0,05$). Relativamente à existência de tecnologias computacionais na instituição que frequenta, a presença de bases de dados e de edição electrónica apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os anos curriculares ($p < 0,05$). Verifica-se que, à medida que aumenta o ano curricular aumenta também a percentagem de alunos que referiram a existência destas ferramentas na instituição que frequentam.

8.1.1.2.3. Aprendizagem electrónica

Questionados sobre a importância de recursos tecnológicos na aprendizagem, o processamento de texto é o que apresenta maior percentagem para a classificação de muito importante (94,1%), seguindo-se a internet (90,4%) e o ambiente arte/gráfico (29,1%). A folha de cálculo apenas apresenta 23,0% e as bases de dados de 13,1%. Relativamente à interferência positiva da tecnologia na aprendizagem, 133 (56,1%) referiram que interfere muito, 1023 (43,5%) que interfere e apenas 1 (0,4%) que não interfere. A maioria dos inquiridos referiram sentir-se confortável ao usar as TIC's ($n=173$, 73,6%). Tendo em conta a sua experiência, 78 (33,2) referiram que as TI's favorecem muitíssimo a aprendizagem entre colegas e/ou profissionais da Educação, 150 (63,8%) que favorecem bastante e apenas 7 (3,0%) que favorece pouco ou muito pouco. Finalmente, relativamente ao contributo das TIC's para a preparação de futuros profissionais de Educação, a maioria ($n=155$, 66,0%) referiu que é bastante, seguindo-se os que responderam muitíssimo ($n=72$, 30,6%) e por fim os que consideram pouco ou muito pouco ($n=8$, 3,4%).

A análise comparativa da *Aprendizagem Electronica* em função do tipo de instituição, idade e ano curricular permitiu observar os seguintes resultados

8.1.1.2.3.1. Instituição.

Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas para a importância atribuída à folha de cálculo e à internet na aprendizagem ($p < 0,05$). Assim, os alunos que frequentam o IESF consideram em maior proporção a utilização de folha de cálculo como muito importante na aprendizagem relativamente aos alunos da ESEVC (30,8% vs 8,0%), verificando-se o mesmo para a internet (98,9% vs 85,4%)

8.1.1.2.3.2. Idade.

Não existem evidências para se rejeitar a hipótese de independência entre as variáveis da apreciação pessoal relativamente à aprendizagem electrónica e a idade. Assim, a distribuição destas variáveis pelos 2 escalões etários é semelhante, não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

8.1.1.2.3.3. Ano Curricular.

Para o ano curricular, rejeita-se a hipótese de independência entre o ano curricular a importância dada à folha de cálculo e às bases de dados ($p < 0,05$). Assim, os alunos que frequentam o 4º ano afirmaram em maior número de que a folha de cálculo e as bases de dados são muito importante na aprendizagem relativamente aos alunos do 2º e 3º anos curriculares.

8.1.2. Estudo 2 – A Competência Profissional dos Educadores de Infância (Pós-Bolonha)

O presente estudo retoma alguns dos objectivos do Estudo 1 e acrescenta outros objectivos, igualmente relevantes. De modo sumário, pretende-se analisar aqui fundamentalmente as relações entre Competências Profissionais, Tecnologia Educativa e Prática de Ensino Supervisionada Pós –Bolonha. Antes de apresentar os resultados propriamente ditos, importa aqui salientar que relativamente aos instrumentos de recolha

de dados importa aqui salientar que houve ajustamento no Questionário relativo às Dimensões da Tecnologia Educativa, na sequência do Estudo 1. No sentido de melhor responder aos objectivos traçados, este Questionário passou a ter a designação de *Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa* (QCTE; Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009) e está organizado em cinco dimensões: (1) utilização de meios e recursos tecnológicos no Curso-Unidades Curriculares (2) utilização de meios electrónicos na Prática Pedagógica; (3) utilização de recursos tecnológicos na aprendizagem e estratégias e-learning; (5) E-tutoring. No caso do *Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância* (QCPEI. Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2007) não houve alterações. Foi ainda introduzido neste estudo mais um instrumento de medida – o *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio– Versão para as Licenciaturas em Ensino- IVPE-ES* (Caires, 2003,3ª versão). Uma vez efectuada esta observação, apresenta-se em seguida as principais características da amostra do estudo 2.

Em termos de características da amostra, este estudo inclui 63 estudantes que pertencem a quatro Instituições do Ensino Superior (IES) da Zona Norte, sendo três IES Públicas e uma IES Privada. Em termos de *género*, 96,8% (61 casos) são do sexo feminino contra dois sujeitos do sexo masculino. A *idade* oscila entre os 21 e os 36 anos, apresentando uma média de 23,1 anos e desvio-padrão de 2,4. Verifica-se que 92,1% dos sujeitos tem idades compreendidas entre 21 e os 25 anos e 7,5% apresentam idades superiores a 25 anos. Em termos do Nível Socioeconómico (NSE), 48,4% dos alunos (30) possui até 50 livros (15,8%) e dezasseis diz ter entre 50 a 100 livros. O mesmo número de alunos possui mais de 100 livros. No que respeita à escolaridade da mãe, verificamos que quase metade das mães dos inquiridos possui até 6 anos de escolaridade (47,5%, 29 mães). Igual número de mães possui entre 7 e 12 anos de escolaridade (3º ciclo e ensino secundário). Apenas três mães concluíram o ensino superior. Relativamente à escolaridade do pai, os dados constantes no quadro anterior, permitem-nos concluir que mais da maioria (59%) dos pais possuem até seis anos de escolaridade. Nenhum dos pais possui o ensino superior e 41% dos pais possui entre o 7 e 12 anos de escolaridade. Como se pode observar da informação apresentada, em termos do NSE os participantes do Estudo 2 parecem ser mais diferenciados socialmente.

8.1.2.1. Comunicação e Tecnologia Educativa

Relativamente a este assunto há alguns aspectos a salientar nesta apresentação dos principais resultados obtidos. Tal como aconteceu no Estudo 1, esta dimensão da Competência Profissional mantém um carácter meramente descritivo. No entanto, esta opção não nos parece que retire robustez a este estudo. Trata-se, como referido na Apresentação desta investigação, explorar o uso, utilidade e importância da Comunicação e Tecnologia Educativa enquanto estratégia de aprendizagem no Processo de Bolonha. Em seguida, apresenta-se os resultados relativos ao Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa (Noronha, Melo de Carvalho & Tejedor, 2009)-QCTE.

8.1.2.1.1. Aspetos gerais.

A totalidade dos inquiridos (n=63) refere ter computador próprio, sendo que 62 dos participantes neste estudo referem ter experiência com computadores. Apenas um estudante refere não ter experiência com computadores. A quase totalidade da amostra (88,9%) revela ter interesse pelos computadores contra uma minoria (11,1%) que manifesta desinteresse por esta ferramenta. Relativamente ao sentirem-se à vontade (confortáveis) para usar as TIC, 39 dos inquiridos neste segundo estudo revelam que se sentem muito confortáveis (61,9%), 23 confortáveis (36,5%) e apenas um está desconfortável, o mesmo número dos que indicaram não ter experiência com computadores. A perceção de utilidade das TIC na aprendizagem é considerada pelo inquiridos como muitíssima (29; 46%) a bastante (34; 54%) útil. No tocante à perceção dos alunos quanto ao contributo das TIC para a preparação profissional, os resultados obtidos levam-nos a concluir que 56 alunos (88,9%) dos alunos consideram as TIC com muitíssimo ou bastante úteis em termos da sua preparação profissional futura. Apenas 7 alunos atribuem pouca relevância às TIC enquanto instrumento de preparação para a sua vida ativa.

8.1.2.1.2. Recursos Tecnológicos Utilizados no Curso: Unidades Curriculares.

Quanto aos recursos tecnológicos usados pelos sujeitos desta amostra é de concluir que mais da maioria dos estudantes usam frequentemente: processamento de texto (62; 98,4%); “Internet” (www) (rede web-100%); Vídeo/vídeo – conferências (66,7%) e plataforma de aprendizagem (Moodle- 84,1%). Raramente, uma parte significativa dos alunos usa: folha de cálculo (90,5%), bases de dados (ex Eric; b-on- 81%), ambiente/Arte Gráfico (73%). Mais da maioria dos inquiridos classifica esta experiência quanto à utilização da WWW como muito boa ou boa no que respeita ao uso: “Internet “ (100%), Vídeo/Vídeo – conferências (69,8%), e-mail para contactar os docentes (100%) e plataforma de aprendizagem (Moodle – 84,1%). A análise de resultados mostra que 98% dos alunos do Mestrado em Educação de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico acedem à Internet a partir de casa contra apenas 2% que acedem a partir da biblioteca.

8.1.2.1.2.1. Meios Eletrónicos a utilizar no curso- Prática de Ensino Supervisionada.

Esta dimensão inclui informação relativa ao valor dos meios eletrónicos usados pelos alunos do mestrado ao nível da prática de ensino supervisionada. Frequentemente, uma parte significativa dos alunos refere ser usada na supervisão pedagógica os seguintes meios eletrónicos: internet (www) (rede web-88,5%), e-mail para contactar os docentes (96,8%) e plataforma de aprendizagem (Moodle) (68,3%). Na supervisão pedagógica, uma parte dos alunos refere raramente ou nunca usar: bases de dados (ex Eric; b-on- 77,8%) e Vídeo/vídeo - conferências (73%). Ainda, relativamente ao uso da tecnologia computacional na supervisão pedagógica, e considerando a sua adequação a este contexto de formação, a leitura do quadro anterior, permite concluir que a maioria dos estudantes inquiridos refere ser adequado o uso de: Internet (www) (rede web-95,2%), E-mail para contactar os docentes (100%) e Plataforma de aprendizagem (Moodle) (87,3%), Bases de dados (ex Eric; b-on- 68,3%) e Vídeo/vídeo - conferências (74,6%). No que respeita aos apoios tecnológicos existentes na prática pedagógica, mais da maioria dos alunos inquiridos refere a existência de Processamento de texto (82,5%), Captura de Vídeo e Áudio (61,9%), Internet (www- 81%), E-mail institucional (alunos e professores- 55,6%). Também mais da maioria dos alunos

inquiridos salienta não existirem os seguintes apoios tecnológicos: Folha de cálculo (65,1%), Bases de dados (ex. Eric; b-on-84,1%), Edição Eletrónica (74,6%), Ambiente Arte/Gráfico (77,8%), Conversação on line (“chat rooms”- 93,7%), E-learning (90,5%) e E-tutoring (95,2%). No que respeita ao grau de adequação de apoios tecnológicos na prática pedagógica, excetuando os meios “E-learning”, E-tutoring, Conversação on line (“chat rooms”) Ambiente Arte/Gráfico Folha de cálculo, Bases de dados (ex. Eric; b-on), Edição Eletrónica, a maioria (ou mais da maioria) dos alunos inquiridos considera adequados os seguintes apoios tecnológicos: Processamento de texto (87,5), Captura de Vídeo e Áudio (79,4%), Internet (www, 85,7%) e E-mail institucional (alunos e professores- 73%). Quando questionados acerca da adequação de apoios tecnológicos na prática pedagógica diferentes tipos de recursos tecnológicos, metade ou mais de metade dos alunos avalia-os com muitíssimo ou bastante importantes/valiosos: processamento de texto, bases de dados (x Eric; b-on) Edição Eletrónica., captura de Vídeo e Áudio, internet (www), e-mail institucional (alunos e professores), conversação on line (“chat rooms”), e learning. A folha de cálculo (60,3%) bem como o E-tutoring (52,4%) são percecionados pelos estudantes com pouco ou muito pouco valiosos recursos tecnológicos na sua aprendizagem. No que respeita perceção dos alunos relativamente à interferência das TIC na aprendizagem, apenas 3,2% dos alunos (2 alunos) refere que as TIC não interferem na sua aprendizagem, contra 61 alunos que responderam favoravelmente a esta questão.

8.1.2.1.2.2. E-Learning.

Relativamente aos tipos de tecnologia computacional existente na instituição e no curso, excetuando a Edição Eletrónica, o Ambiente Arte/Gráfico e E-tutoring, mais de metade dos estudantes considera existir, na instituição de ensino superior onde estuda e no curso que frequenta, os seguintes tipos de tecnologia computacional: processamento de texto, folha de cálculo, bases de dados (x Eric; b-on), captura de Vídeo e Áudio, Internet (www), e-mail institucional (alunos e professores), conversação on line (“chat rooms”), e-learning (ex. Moodle).

8.1.2.1.2.3. E-Tutoring.

A análise dos resultados revela que 93,7% dos alunos do mestrado que fazem parte da amostra deste estudo refere que não recorrem ao “e-tutoring” como estratégia de aprendizagem durante o seu processo formativo, contra 6,3% que salienta utilizar este recurso de aprendizagem.

8.1.2.2. Análise das relações intra e inter variáveis em estudo

A análise de correlações calculadas com base no Coeficiente de Correlação Spearman entre as subescalas/blocos do *Questionário das Competências Profissionais do Educador de Infância-QCPEI*. A análise dos dados revela correlações estatisticamente significativas entre as várias subescalas que compõem o QCPEI ($p < 0.01$). Do conjunto das correlações estatisticamente significativas apresentadas, destacamos a associação positiva entre o bloco/subescala 1 e bloco/subescala 2 ($r = .684^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 3 ($r = .543^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 4 ($r = .545^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 5, bloco ($r = .582^{**}$; $p < 0.01$), /subescala 6 ($r = .608^{**}$; $p < 0.01$), bloco/subescala 7 ($r = .704^{**}$; $p < 0.01$).

Tais resultados evidenciam que os alunos com valores elevados ao *nível do domínio de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais para a construção de atividades integradas*, tendem a apresentar perceções elevadas em termos da competência relativamente à organização do espaço e dos materiais, da competência em relação ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação, da competência quanto à capacidade de relacionamento, da competência relativamente aos domínios específicos (Português, Matemática, Ciências-Meio Físico, Ciências-Meio Social, Expressões-Música, Expressões –Artes, Expressões –Drama, Expressões-Físico-Motora), da competência quanto à abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação (Expressões Artísticas, Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala) e da competência quanto a conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes para a abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação (Matemática, Ciências do Meio Físico e Social).

Análise de correlações das dimensões do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio* (IVPE-ES; Caires, 2003,3ª versão), os resultados obtidos apontam para correlações estatisticamente significativas entre algumas das dimensões do Inventário. Por exemplo, Verifica-se a existência de uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a dimensão 1, a dimensão 3 ($r=-,259$; $p<0.05$) e a dimensão 5 ($r=-,319$; $p<0.05$), sugerindo que os alunos que apresentam resultados mais baixos em termos de Socialização Profissional e Institucional (dimensão 1) apresentam resultados altos ao nível da Apoio/Recursos/Supervisão (dimensão 3) e da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (dimensão 5). Constata-se igualmente a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão 5, a dimensão 3 ($r=.484$; $p<0.01$) e a dimensão 4 ($r=.488$; $p<0.01$), o que sugere que os alunos com elevados resultados ao nível da dimensão de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (dimensão 5) tendem a apresentar resultados altos em termos do Apoio/Recursos/Supervisão (dimensão 3) e da dimensão Aspectos Vocacionais (dimensão 4).

Finalmente procedeu-se à análise da relação entre Competências Profissionais e Vivências e Percepções da Prática de Ensino Supervisionada. De acordo com a análise de resultados, verifica-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 4 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.573$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.498$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI($r=.499$; $p<0.1$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=.332$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.423$; $p<0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r=.420$; $p<0.01$).

Constata-se ainda a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 3 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.386$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.35$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI($r=.379$; $p<0.01$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=-.266$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.299$; $p<0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r=.356$; $p<0.01$).

Por último, destacamos a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre a dimensão 3 do IVPED e a subescala/bloco 1 do QCPEI ($r=.396$; $p<0.01$), a subescala/bloco 2 do QCPEI ($r=.355$; $p<0.01$), a subescala/bloco 3 do QCPEI($r=.389$; $p<0.01$), a subescala/bloco 4 do QCPEI ($r=.319$; $p<0.05$), a subescala/bloco 6 do QCPEI ($r=.360$;

$p < 0.01$) e a subescala/bloco 7 do QCPEI ($r = 0.427$; $p < 0.01$).

8.2. Conclusões da investigação

Caires (2001) (...) Parece diminuir a frequência de comentários negativos em relação à própria profissão docente, e aumentar os níveis de envolvimento, entusiasmo e motivação dos neófitos para o estágio e para a docência.

Face aos resultados apresentados, o que se pode concluir relativamente à supervisão e aquisição da competência profissional?

Em primeiro lugar, considerando os dois Estudos aqui apresentados pode-se afirmar que a competência profissional se reveste de múltiplas facetas, que vão desde o domínio de competências específicas - associadas à conceção e desenvolvimento do currículo, bem como à integração do currículo-, a competências genéricas, como é o caso da comunicação e da tecnologia educativa. Além disso, a experiência de Estágio/Prática de Ensino Supervisionado parece desempenhar um papel central, sobretudo se tivermos em atenção o modo como esta variável se comporta quando associada à competência profissional.

Caires e Almeida (2003), Alarcão e Sá-Chaves (2004), apontam o processo de socialização profissional e institucional como o primeiro aspeto na relação dos agentes envolvidos no processo de desenvolvimento profissional do professor e promotor da aquisição de competências profissionais. Da socialização resulta na figura do supervisor o principal interveniente e a pessoa que tendo contacto com a escola recetora para o estágio, acompanha o professor estagiário, neófito nas palavras de Caires, produzindo as primeiras incursões

Em linha com a teoria e investigação apresentada na revisão da literatura, os dois estudos aqui apresentados reúnem evidência que nos permite afirmar a complexidade da formação de Educadores de Infância. Quando comparamos os resultados entre Pré-Bolonha e Pós-Bolonha, observa-se no estudo 2 que há um maior domínio das Tecnologias Educativas. O acesso aos meios tecnológicos parece também estar mais facilitado e a aprendizagem parece beneficiar dos recursos disponíveis nas Sociedades Tecnicamente avançadas. No

entanto, tratando-se de amostras independentes há inferências que não podem ser feitas.

No entanto, há limitações nesta investigação que importa salientar: (1) a dimensão da amostra do Estudo 2, bem mais reduzida do que no Estudo 1. Mas esta situação deve-se ao facto de cada Instituição de Ensino Superior ter apenas uma turma de Mestrado em Educação Pré-escolar; (2) os instrumentos de medida, criados para o efeito, poderão beneficiar de estudos adicionais, em particular se alargados a novos contextos, designadamente ao Ensino Universitário.

De salientar ainda, que muito embora haja nesta investigação um grande esforço no desenvolvimento de um estudo exploratório e um estudo correlacional, recomenda-se que em investigação futura se projete um estudo de natureza longitudinal, capaz de seguir os mesmos estudantes entre a licenciatura e o mestrado. Provavelmente, avaliando os mesmos participantes, poder-se-ia mais facilmente observar a evolução da competência profissional entre a licenciatura e o mestrado, aspeto que no presente caso não é possível demonstrar dado que se trata de amostras independentes.

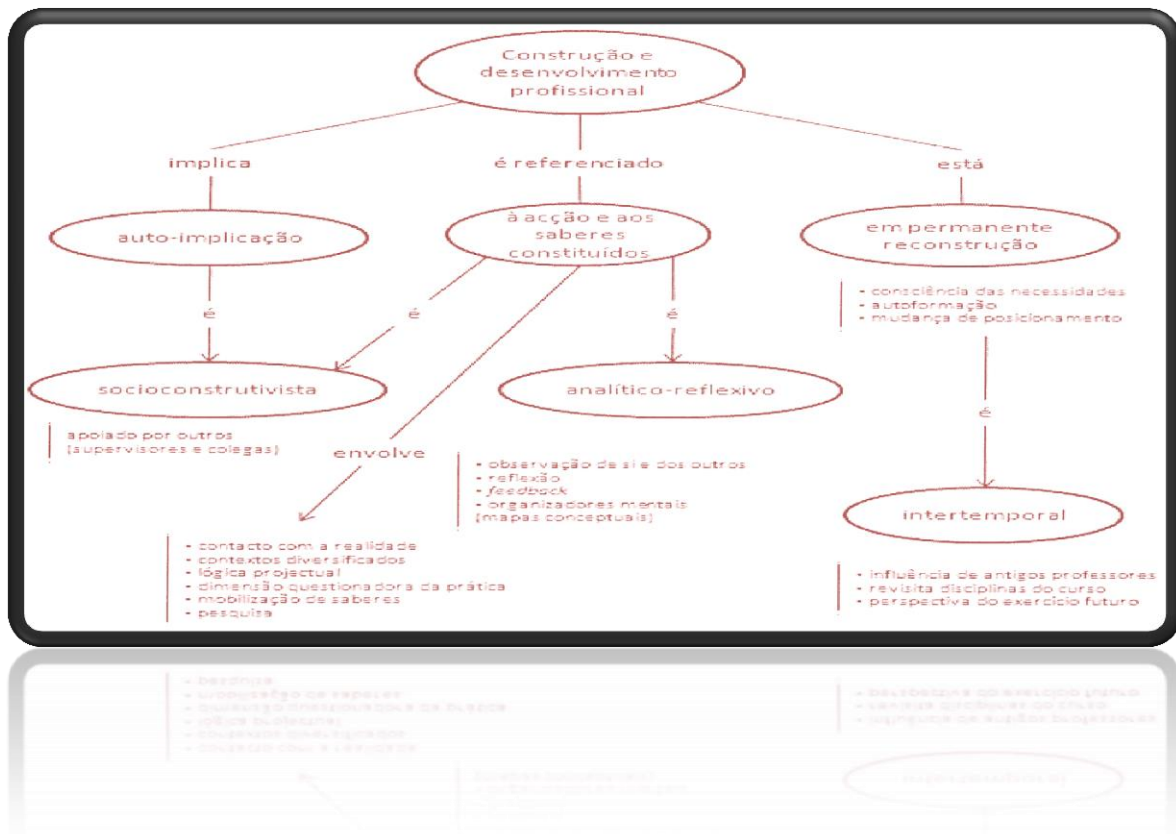
Em termos das implicações práticas da investigação aqui apresentada, somos de crer que os instrumentos de medida criados para efeito deste estudo poderão tornar-se uma mais valia para a Formação de Educadores de Infância, na medida em que os docentes e supervisores da Prática de Ensino Supervisionado poderão mais facilmente acompanhar as alterações que decorrem da prática, avaliando e monitorizando a formação, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência profissional.

O projeto de supervisão e desenvolvimento da identidade profissional necessária á construção das competências inerentes á profissão docente, tem evoluído muito onde Alarcão tem encabeçado a lista dos investigadores que têm estudado a problemática ao longo das ultimas décadas em Portugal

Quanto ao processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional, visto como um processo de mudança conceptual, Epistelogicamente fundamentadas e metodologicamente apoiadas Alarcão e Roldão, (2009,p.25), numa lógica de desenvolvimento numa perspetiva socioconstrutivista e na formação da investigação-ação.

Sá-Chaves (1997) reforça a ideia que a docência enquanto profissão tem um a *praxis* que lhe é própria, á imagem de outras profissões, concretização na sua ação ou seja no ato educativo. O exercício profissional enquanto ato social, cultural e cientificamente específica, possui uma matriz que identifica e simultaneamente o difere dos outros.

Imagem 8.1. Processos de construção e desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2009,p.26)



Questões como a qualidade da supervisão e suas categorias, como a concepção de professor (emergente), tem criado obstáculos e constrangimentos a quem se ocupa da tarefa de supervisionar as práticas pedagógicas na formação inicial dos professores. A imagem ideal do professor crítico e reflexivo gerador de mudança em si mesmo, na escola e nos outros tem trazido necessidade de estudar a problemática da supervisão e da identidade do professor como educador e sua missão social. Enquanto a própria supervisão se apresenta como uma noção mais voltada para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional durante um processo formativo e devidamente sustentado para a

autonomia profissional do futuro professor, apoiando-o e regulando esse processo formativo Alarcão e Roldão, (2009,p.54). Sendo a supervisão focada nas práticas, o supervisor assume a sua intervenção enquanto o que orienta os futuros professores na sua prática educativa através dos seminários e tutorias a partir dos conhecimentos lecionados ou refletidos das práticas em trabalho individual ou de grupo em formato colaborativo.

8.3. Ideias e sugestões de futuros estudos

Terminada a tarefa investigativa, muitas ideias para futuros projetos, onde poderemos completar os nossos estudos. Respondendo a questões que sentimos não encontrar respostas, assim como, na procura de novos rumos e na tentativa de conferir qualidade, nesta fantástica tarefa que é a formação dos professores. Os constrangimentos que o sistema educativo nos coloca na formação e ou dos modelos escolhidos, terminando ainda com as reflexões como os novos conhecimentos sobre o cérebro e a aprendizagem humana, podem refletir sobre as problemáticas agora estudadas levando-nos a futuros trabalhos.

Quanto a questão da Neuroeducação e a formação dos educadores/professores, tem sido um tema frequentemente refletido e em constante estudo e atualização. A educação é um feixe central da interdisciplinaridade, onde, após “a década do cérebro”, surgem novas abordagens, onde a NeuroEducação, tem vindo a ocupar um lugar de destaque. O cérebro tem assumido pela sua compreensão, no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, contributos da Neurociência aplicada quer à psicologia, quer à educação e práticas pedagógicas, mas também para a formação de educadores/professores.

A emergência do paradigma educacional nos serviços prestados à infância: influência da NeuroEducação na construção de educação de qualidade. Dar a conhecer aos educadores/professores a NeuroEducação enquanto reforço do paradigma educacional e conseqüente qualidade educativa. O melhoramento das práticas educativas com os contributos das NeuroCiências é importante aliada para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Efeitos a produzir: mudanças de práticas, procedimentos ou materiais didáticos

Com o propósito de o ciclo de estudos proporcionar o aprofundamento aos profissionais da educação, conhecendo e estudando os avanços da Neurociência, para utiliza-los nas suas práticas, consciencializando da sua importância na educação da geração do Século XXI. Sem a intenção de propor uma nova Pedagogia ou a solução dos vastos problemas na aprendizagem, pretende-se apresentar uma reorientação de direção e um crescimento para romper com conceitos conservadores sobre o aprender a ensinar que a NeuroEducação nos apresenta.

A diferença geracional coloca o professor/educador com vivências distintas dos alunos, onde as experiências são vividas e sentidas de forma distinta, (vendo o mundo de forma diferente, já que quer os contextos diferentes, implicam uma organização mental específica em cada circunstância). Os novos saberes trazidos quer à psicologia, quer à educação aportam uma aproximação maior do educador com o estudante, provocando uma maior sintonia entre gerações. Conhecer a Neuro-Aprendizagem como um processo de encarar e potenciar a aprendizagem: Aprofundar conhecimentos sobre o cérebro;

Compreender as bases neurológicas dos processos envolvidos na aprendizagem; Incrementar as competências técnicas no âmbito da criação de estratégias que estimulam os processos cognitivos, envolvidos na aprendizagem.

Imagem 8.2. Bristol, United kingdom, (Photo by Matt Cardy/Getty Images)



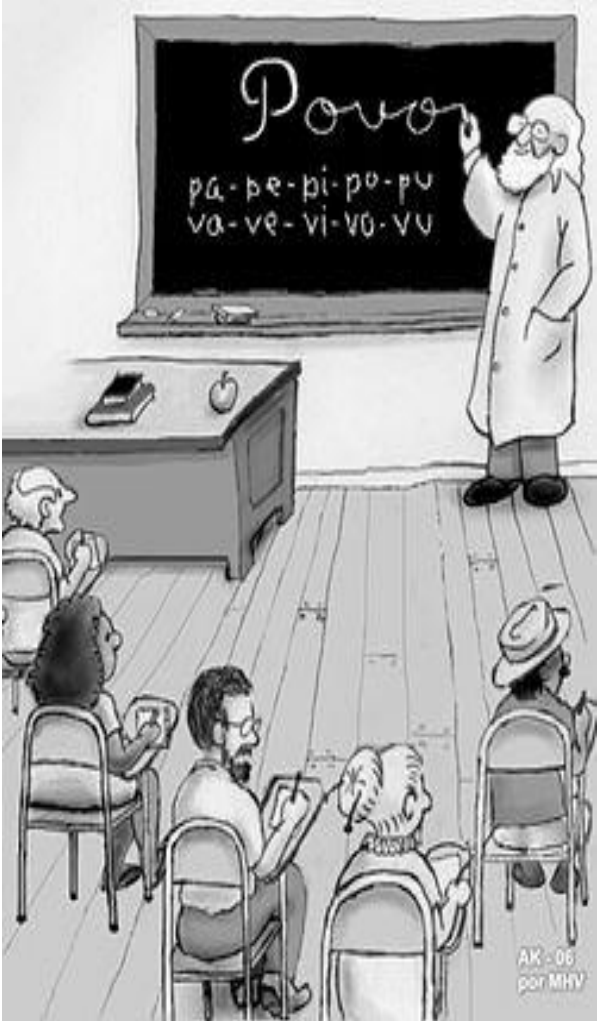
Uma segunda questão a abordar nos futuros estudos ou em continuação da Investigações que resultaram nesta tese, importa perceber a necessidade de aferir a tendência evolutiva do aumento de uso das tecnologias em geral provocadas quer pela geração tecnológica, quer pela rápida integração na sociedade. no caso particular da formação de professores e do cumprimento das orientações no sentido da utilização do ensino á distancia, e do E-Learning na promoção dum professor adequado aos futuros alunos, mas também professores que apresentam competências informacionais.

Numa sociedade democrática do conhecimento pouco se tem feito para que evolua mais justa e igual. Paraskeva e Oliveira (2012 p.12) referem que a febre quantificadora coloniza as instituições educativas de uma forma desumana sob a falácia de rizomas meritocracias e funcionalidades matemáticas que tem reduzido a importância do ser humano na produção, assimilação e desafios do conhecimento, onde Bauman (2007 p.1) tem promovido uma eliminação de destrezas sociais colocando em causa sociologia dos sentidos, destacando o autor, a problemática de se viver esta época em que se aprecia a invisibilidade do «eu».

A tecnologia e a forma como está a entrar na formação dos espaços educativos desde a mais tenra idade Paraskeva e Oliveira (2012 p.13) não é inocente nesta *matrix* Imperial de poder e tem responsabilidades diretas na multiplicação do que Wacquant (2008) denomina de marginalidade avançada. Angulo Rasco (2012) defende que a tecnologia educativa está muito longe de ser a salvação pedagógica, ou numa época moderna destituída de soluções moderna como refere Santos (2011) e Paraskeva (2012). No caso de Portugal, o plano tecnológico para a educação na perspetiva de Pereira (2011) e Oliveira (2012) são uma espécie de decisão Tarzan, já que não surgindo do nada, mas serão resultado do que as Instituições sociais promoverem quer na sua contextualização quer das dinâmicas de produção ideológica. Filosoficamente as tecnologias são vista na perspetiva de Miguel Ángel Quintanilla como associadas á filosofia da ciência, na tentativa de controlar a realidade em consonância com os desejos ou necessidades humanas e seus interesses dominantes, donde poderemos ver a ligação ao longo dos tempos, entre a civilização e sua história e sua

evolução tecnológica, onde se ultima a invasão do terreno da produção de conhecimento pelas informáticas e das telecomunicações. Vemos as TIC que para além do ócio, revelam produtividade, embora, Paraskeva e Oliveira (2012 p.17) abordam a subversão das relações entre produção e cultura, já que as TIC não se limitam ao armazenamento, transmissão ou reprodução da informação, mas processam-na, gerando nova informação. O governo português em 2007, criou um Plano Tecnológico da Educação (PTE), como resposta da Estratégia de Lisboa (conselho Europeu de 2000) que visava transformara União Europeia» na economia do conhecimento mais competitiva do Mundo».

Imagem 8.3. Diversos conceitos de professor e Desenho representando Paulo Freire e suas Pedagogias. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Professor>)

<p style="text-align: center;"><i>Conceito de professor</i></p> <p>Em Portugal, o estatuto de docente é definido pelo Ministério da Educação, responsável pela política geral de educação. Por todo o País, existem vários sindicatos de professores, sendo que a maior federação sindical docente do país é a Federação Nacional dos Professores (FENPROF).</p> <p>Na carreira académica no Ensino Superior, (universitária), a progressão é Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático, (politécnico), a progressão é Professor Adjunto e professor coordenador.</p> <p>Professor ou docente é uma pessoa que ensina ciência, arte, técnica ou outros conhecimentos. Para o exercício dessa profissão, requer-se qualificações académicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno.</p> <p>É uma das profissões mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela. Já Platão, na sua obra <i>A República</i>, alertava para a importância do papel do professor na formação do cidadão.</p>	
---	---

Na formação do ensino superior europeu, o E Learning e as plataformas virtuais de comunicação entre os estudantes e os professores, vem introduzir novos meios de produção nos processos de ensino-aprendizagem. O modelo e-tutoring defendido nesta tese, como meio de aprendizagem e da construção das competências na formação inicial, da competência profissional dos educadores de infância, surge por inerência das orientações que a escola europeia resultante do processo de Bolonha, impõe às escolas de formação apontando para mudanças, quer de atitudes quer metodológicas. O novo papel do estudante autor da sua formação; assim como da colocação do professor, como um tutor e orientador das aprendizagens e aquisições, de saberes práticos dos contextos reais, onde os trabalhos colaborativos, o conectivismo enquanto novos paradigmas, para além de outros, como o aluno virtual, individual e agente de emotividade. Só numa época onde o Tempo corre vertiginosamente, o conhecimento é aberto a todos e a sociedade caracteriza-se como da informação o modelo e-tutoring é um presente «envergonhado» mas será um futuro real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1982). *A História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Abraham, A. (Ed.), (1984). *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF Ball.

Aguayo, F. e Lama J. R. (1998). *Didáctica de la Tecnología: Diseño y Desarrollo del Currículo Tecnológico*. Madrid: Tebar
www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8311/TXCF9de11.pdf?
consultado a 19/05/14.

Ala-Mutka, K.; Punie, Y. e Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Disponível em <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48708.TN.pdf> [Consultado 11/04/2011].

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica-uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e Inovação educacional*. Aveiro: Cidine.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégia de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, (p. 217-238).

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de professores. *Revista de Ciências da Educação: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Allen e Ryan (1968). *Microteaching. Reading*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

- Almeida, E. A. (2012). *Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa*. São Paulo: MG.
- Almeida, E. R. S. (2002). A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula. *Dissertação do mestrado em Educação*. Recife: UFPE.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. E. B. (2002). *Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede*. In: Moraes, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: NIED/Unicamp.
- Almenara, J. C. e Sanchez, F. M. (1995). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramon Areces.
- Alonso, L. e Roldão, M.C. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Álvarez-Rojo, V., e outros (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1).
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: IPB.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. e Flores, M. A. (2011). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaral, A. (2005). Bolonha, a globalização e o GATS. In J. P. Serralheiro (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições (p. 135-138).
- Amaral, A. (1992). *O sistema de ensino superior*.
- Amaral, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J. P. Serralheiro (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições (p. 35-46).

- Amaro, G.; Cardoso, F., e Reis, P. (1996). *TIMSS, Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências*. Relatório Internacional (Documento preliminar). Lisboa: IIE.
- Andrés, M. E. (1995). *Etnografía da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Andrew, S. e McKenzie, B. (2001). Postgraduate research supervision: the students' viewpoint. *AARE Conference: Freemantle 2-6 December 2001* from <http://www.aare.edu.au/01pap/mck01530.htm>, consultado a 23/02/13.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Approach, W. A. (1984). *Student involvement: A developmental theory for higher education*. Washington, D. C.: American Council of Education.
- Araújo, A. F. (2005). *História das Ideias Pedagógicas*. Relatório da Disciplina. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Area, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicaciõn*. Madrid: Síntesis.
- Area, M. (2010). Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. In *Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. Disponível em <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area> [Consultado 03/12/2010].
- Area, M. (2010). *Qué es la competencia digital? (Vídeo)*. Disponível em <http://ullmedia.udv.ull.es/es/video/iframe/46.html> [Consultado 13/01/2011].
- Area, M. e Guarro, A. (2012). “*La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente*”. *Revista española de Documentación Científica*, (Monográfico), (p.46–74).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Argyris, C. e Schon, D. (1980). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Arteaga, B., e outros (2013). El profesor y la evaluación en el grado de maestro desde una perspectiva online. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1).
- Ary, D. e outros, (2002). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Avanzini, G. (1978). Filosofia e Ciências da Educação, in G. AVANZINI (Dir.), *A Pedagogia no século XX*, 2º vol. Lisboa: Moraes Editores.

B

- Bairrão, J. e outros (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. e outros (1997). *Desenvolvimento do sistema educativo português: edição pré-escolar*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 1, (p. 7-19).
- Bairrão, J. (2001). The impact of pre-school and family socialization settings on child's development. *Comunicação apresentada no Congresso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*, Santiago de Compostela (6, 7 e 8 de Dezembro de 2001).
- Bandura, A. (1986). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Batista, P.; Graça, A., e Qeirós, P. (2014). Seminário Internacional O Estágio na (Re)Construção da Identidade Profissional do Professor. Livro de Resumos, Porto, Portugal.

- Barberá, E. e Badía, A. (2008). Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC. In Barberá, E.; Mauro, T. y Onrubia, J. (Coords.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. (p. 29-46), Barcelona: Graó.
- Barbosa, I. et al. (2006). *No Caleidoscópio Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, R. G. (2009). As tecnologias na política nacional de formação de professores à distância. *Educação e sociedade*. Campinas: Especial.
- Barreto, A. (org.), (1996). *A situação social em Portugal 1960-1995*, ICS. Lisboa: Edições ME.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Batista, P. Graça, A. e Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Universidade do Porto.
- Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Beck, U. e outros (2000). *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.
- Beijoard, D. e Devries, Y. (2004). Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), (p. 213-255).
- Belg, A. (1983). *Health education and life style*. French: Similar articles.
- Bento, P. e Pereira, J. A. (2011). Arbutus unedo L. and its benefits on human health. *Journal of Food and Nutrition Research* 50, 2: (p. 73 – 85).
- Berlak, A. e Berlark, H. (1981). *Dilemmas of schooling*. London: Methuen.
- Berliner, C. e Gage, N. L. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berliner, D. (2000). *What business ought to be concerned about in American Education*. Indiana: University School of Education Distinguished Lecture Series.

- Berliner, D. C. (1969). Process-product evaluation. In W. C. Jr. Conroy, (Ed.), *Massachusetts in formation feedback system: Guide to evaluation*. Woburn, MA: Massachuset Vocational Education Research Coordinating Unit, Department of Education.
- Berman, M. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bernabé, I. (2010). El profesorado como aprendiz con las TIC. In Barba, C. e Capella, S (Coords.) *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó, (p. 73-79).
- Bernardo Carrasco, J. (coord.) (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. *Revista española de Pedagogía*, 252, 350.
- Bernardo, J.; Javaloyes, J. J. e Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea
- Bernstein, B. (1984). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 44, (p. 26-42).
- Bernstein, B. e Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control. Brasil Bernstein Questioned by Joseph Solomon *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 265-279.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bianchi, J. (1997). *Programas de Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa*. UTAD-CIFOP (documento policopiado).
- Bielba, M. C. (2014). *Evaluación del impacto de la formación del profesorado sobre competencias informacionales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bindé, J. (2002). La educación artística, un desafío a la uniformización. *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada, 124(4), 1-182.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Blackburn, V. e Moisan, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Universitaires Européenes.
- Blanco, E. (1975). *Programa da disciplina de Microensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Blanco, E. (1980). *Estudio experimental de la función docente: indicadores para un perfil en la formación de profesores*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Blanco, E. e Contreras, P. (1977). *Existências insurrectas/ La mujer en la cultura*. Madrd: La Paz
- Blanco, E. e Silva, B. (1991). *Comunicação educativa: Natureza e Formas*. Braga: Universidade do Minho.
- Blanco, E. e Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, (p. 37-55).
- Blanco, E. e Silva, B. (2003). *Tecnologia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Blanco, E.; Pacheco, J. e Silva, B. (1989). A avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 89-102.
- Blanco, E.; Pacheco, J. e Silva, B. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, (p. 63-71).
- Blat Gimeno, J. e Marín Ibañez, R. (1981). *The education of primary and secondary school teachers*. Paris: UNESCO.
- Bloom, B. S. e outros (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Bloom, B. S., Hastings, T. e Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Boavida, J. e Dujo, A. G. (Coords.) (2007). *Teoria da Educação: contributos ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bolam, R. e McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map, in Day, C. e Sachs, J. (Eds) *International Handbook on the Continuing*

Professional Development of Teachers. Berkshire, England: Open University Press.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*. 339, (p.119-146).

Borrego Placencia, L. D. (2005). Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.

Bourdoncle, R. (1994). La professionalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), (p. 13-23).

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8) (2002), (p. 661-675).

Breton, P. (1992). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Breuse, E. (1984). Identificación de las Fuentes de Tensión en el Trabajo Profesional del Enseñante. in J. M. Esteve (Ed.) *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea.

Britzman, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56, (p. 442 – 456).

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, S., e McIntyre, D. (1982). Influences upon Teachers' Attitudes to Different Types of Innovation: A Study of Scottish Integrated Science. *Curriculum Inquiry*, 12, (p. 35-51).

Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70

Bruner, J. (2002). Infancy and culture: A story. In S. Chaikling et al. (Eds.), *Activity theory and social practice* Denmark: Aarhus University Press (p.225-234).

Brusling, C. (1974). *Microteaching: A concept in development*. Upssala: Editora Almqvist & Wiksell.

- Bryman, A. e Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Bryman, A. e Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows. A guide for social scientists*. East Sussex: Routledge.
- Bueno, J. M. H. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. *PsicoUSF*, 6. [Consultado 5 /11/ 2011], <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100005&lng=pt&nrm=iso>.
- Buitrago, J. P. (2006). *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bullock, A. e Hawk, P. (2005). *Developing a teaching portfolio*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bullough J. (1993). Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher after five Years. *Journal of Teacher Education*.
- Busquets, C. e Curral, L. (2007). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Bustos Sánchez, A. e Coll Salvador, C. (2010). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), (p. 163-184).

C

- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Cabrera, A. V. (2009). Metodología Personalizada. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Casanova, M. A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Caetano, A. P. (2004). *Complexidade dos Processos de Formação dos Professores: Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação-acção*, Porto: Porto Editora.

- Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho. *Dissertação de Doutoramento em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Caíres, S. Almeida, L. e Vieira, D. (2010). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: avaliação das vivências e percepções dos estagiários. In *La docência en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Caires, S.; Almeida, L. S. e Moreira, M. A. (2006). *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Versão para o novo modelo dos Estágios Pedagógicos*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Caires, S. e Almeida, A. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciatura em ensino. Braga: Psico-USF
- Caíres, S. e Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Campos, B. P. (1995). Formação de professores em Portugal. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1999). Professores no horizonte de 2020: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In Ministério da Educação-DAPP, *A Educação em Portugal no Horizonte 2020*. Lisboa: ME-DAPP.
- Campos, G. W. (2000). *O anti-Taylor e o método Paidéia: a produção de valores de uso, a construção de sujeitos e a democracia institucional. Tese de livre docência*. Campinas: SP, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas (UNICAMP).
- Campos, M. B. e Silveira, M. S. (2013). Do planeamento à ação: elaboração de dinâmicas de trabalho em grupo em ambientes virtuais como estratégia à mediação e à interação. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 74-95), Porto Alegre: Evangraf.
- Campos, M. B., e Silva, A. M. (2013). Uma leitura da produção de significados de estudantes do ensino fundamental para tarefas de educação financeira. In *XI ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? in N. Afonso e R. Canário. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP, Porto Editora.

- Carbonell, J. e Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. e Marques, R. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Caria, T. H. (2000). *A cultura profissional dos professores - o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. L. (2013). *Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas*. Rio Grande do Sul: Editora Evangraf.
- Carneiro, M.L. (2013). Educação à Distância: histórias e tecnologias. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 14-35), Porto Alegre: Evangraf.
- Carneiro, M.L. e Turchielo, L. B. (2013). Apresentação. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 10-13), Porto Alegre: Evangraf.
- Carneiro, M.L. e Turchielo, L. B. (2013a). Quem é o tutor à distância. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 36-51), Porto Alegre: Evangraf.
- Carneiro, M.L. (2013). Configurações espaço-temporais na educação à distância. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 52-59), Porto Alegre: Evangraf.
- Carola Arregui (2007). Coleção Educarede: Internet na Escola Matriz Avaliativa. in *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação*. São Paulo : EDUCAREDE.
- Carvalho, A. D. (2004). *Problemáticas da Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Carvalho, A. D. (2005). A formação de professores e os desafios da Declaração de Bolonha. In J. P. Serralheiro. *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Carver, C. S. e Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Casteleiro, J. M. (Org.) (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.
- Castellà, J. et al. (2007). *Entender(se) en clase*. Barcelona: Graó.
- Castellanos, A. (2013). Aplicación y análisis de la Educación Personalizada en entornos virtuales de aprendizaje con estudiantes del Grado Maestro de Educación Primaria (Universidad Internacional de La Rioja). *Trabajo inédito Tesis doctoral, Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales*, Facultad de Educación, UNED.
- Castilho, V. P. (2005). Comunicação e educação: formação inicial e permanente de professores. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 395-408), Amarante: Ágora.
- Castillo, V. P. (2005). O computador no contexto ensino-aprendizagem. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.) *VI Ciclo de Conferências – Recursos tecnológicos para pessoas com necessidades educativas especiais*. (p. 23-49), Amarante: Ágora.
- Castro, A. e Carvalho, A. (2002). *Ensinar a Ensinar: didáctica para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira.
- Catts, R. & Lau, J. (2009). *Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional*. Madrid: Ministério de Cultura.
- Cauly, O. (1999). *Comenius: o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavaco, M. H. (1992). Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. in A. Nóvoa (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- Cebrián, S. M. (2000). *Las redes en la mejora del practicum en la formación inicial de maestros*. In Revista Pixel-Bit, n.14, p. 5-11.
- Cerdeira, M. L. (1999). *Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento de uma região – O Alentejo*, Edições da Universidade de Évora.

- Chalita G. (2003). *Pedagogia del amor: las historias universales y los valores de las nuevas generaciones*. Madrid, Editora Gente.
- Chateau, J. (1976). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Chilardi, F. e Spalla Rosa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Editora ASA.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Clark, K. B. (1986). *Investment in new technologies and competitive advantage*. Cambridge, E.U.A.: Ballinger.
- Clark, M. L. e Peterson, B. C. (1986). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: University Press.
- CNASES/CEOS (1997). *O perfil socioeconómico dos estudantes do ensino superior*, Lisboa: Edições ME
- CNE (1993). *Documento de orientação sobre o Ensino Superior em Portugal*, Lisboa,
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. (2005b). The new teacher education: for better or for worst? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M., e Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ pp. 816.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cohen, L. e outros (2001). *Research: Methods in Education*, (5th ed.). London: Routledge.
- Coll, C. e outros (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. I). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. e Solé, I. (2001). Os professores e a concepção construtivista, in C. Coll e outros (Coord.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (12-21), Porto: Edições Asa.
- Combs, A. W. (1979). *Myths in education: beliefs that hinder progress and their alternatives*. New York: Universe.
- Combs, A. W.; Miser, A. B. e Whitaker, K. S. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.

- Coménio, J. A. (1971). *Pampaedia: Educação Universal*. Checoslováquia: Academia Checoslovaca das Ciências. (tradução Portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).
- Coménio, J. A. (1985). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cooper, S. (1980). *Perspectives on continuing education in nursing*. American: British Library.
- Cordeiro Alves, F. (1997). O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico. *Dissertação de tese de Doutoramento*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.
- Costa, E. (2010). Avaliação da integração de plataformas *e-learning* no ensino secundário. *Dissertação de tese de doutoramento em Tecnologia Educativa*. Salamanca: Universidade Salamanca.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE – Europa*, (p. 437-448), Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. M. G. (2003). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), *Tese de doutoramento em ciências da educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. (Material inédito)
- Coutinho, C. P. e Bottentuit Junior, J. B. (2006). Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas in *Actas do Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos Correlacionais em Educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (12), (p. 143-169).
- Coutinho, P. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. J. Marcelino & M. J. Silva (org.), *Atas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (SIIE 2007), pp. 199-204. Porto: ESE-IPP.
- Crespo, V.,(1993). *Uma Universidade para os anos 2000*, Lisboa: Editorial Inquérito. CRUP, *Repensar o ensino superior – Diversificação, mobilidade e organização curricular*, 1996
- Cristóbal, Suárez. (2006). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación: Learning virtual environments as mediation instrument. *Revista*

Investigación Educativa. vol. 10 nº 18, 41-56. Universidad de Salamanca.

Creswell, J. (1994). *Research Design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cross, K. P. (1981). Patterns of Adult Learning and Development. In *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Proquest/Csa Journal Division

Crue-Tic e Rebiun (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Disponível em http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf. [Consultado 20/3/2012]

Cruickshank, Don, W. (1970). Calderón's hand writing: The modern language. *Review*. 65, 65-77.

Cruz, B. C. (1999). *How to use SPSS: A step-by-step guide to analysis and interpretation*. Los Angeles, CA: Pyczak Publishing.

Cruz, J. O. (2000). The efficacy of the social work model of supervision for education. *Dissertation Abstracts International*, 61, (p. 36-39).

Curry, S. L. (2000). A Study of Teachers' perceptions of the teacher evaluation portfolio in regard to subjectivity, time constraints, and fairness. *Dissertation Abstracts International*.

D

Dahlberg, G. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.

Dahlberg, G. e outros (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Post modern perspectives*. Philadelphia: Falmer.

Dahlberg, G. et al. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia: I Linguaggi della valutazione*. Regio Emilia, Italia: ReggioChildren.

Dalgalian, G. (1979). *The development of the microteaching movement in Europe*. *Orientations*, 51, (p. 305-318).

- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), (p. 12-15).
- Danielson, C. (2002). *Enhancing students achievement: A framework for school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DAPP/ME (1999). *O sistema educativo português – situação e tendências 1985/95*, Lisboa.
- Davenport, T. H. e Prusak, L. (2000). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Davis, R. B. (1984). *Learning mathematics the cognitive science approach to mathematics education*. New Jersey: Corporation.
- Davis, Z. (1984). *Improving the training and evaluation of teachers at the secondary school level: Educating the educators in Pursuit of Excellence*. New York: E. Mellen Press.
- Dawson, R. A. (1984). *A new introduction to classical Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. Disponível em <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos> [Consultado 03/12/2010].
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento: manual para inspectores, asesores y profesores asesores*. Madrid: Editorial la Moralla, S.A.
- Delors, J. e outros (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (Relatório da UNESCO). Porto: ASA.
- Descartes, R. (1995). *Princípios da Filosofia*. Lisboa: Presença.

DESUP/ME (1997). *Higher education in Portugal*, Lisboa.

DESUP/ME (1998). *Reforms in higher education*, Lisboa.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan

Dewey, J. (1974). Experiência e natureza: Lógica. *Os pensadores XL*. São Paulo: Abril Cultural.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DGESup (1999). *O Ensino superior em Portugal*. Lisboa: Edições do ME

Di Stéfano, R. (2005). *O líder-coach: líderes criando líderes*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Diamond, C. T. P. (1991). *Teacher Education as Transformation*. Philadelphia: Open University Press.

Dias R. A.; Mattos C. R. e Balestieri J. A. (2004). *Energy education: breaking up the rational energy use barriers*. *Energy Policy*, 32(11), pp. 1339-1347.

Dias, J. R. (1993). *Filosofia da Educação*. Pressupostos, funções, método, estatuto. Separa da Revista Portuguesa de Filosofia, 1-2 (49), (p. 3-28).

Dionísio, M.L. e Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e praticas. *Perspectiva*.

Doyle, W. (1975). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. W. Schuman (Ed.), *Review of research in Education*. Itasca: Peacock.

Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais, in R. Canário, *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1998). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.

Duke, D. (Ed.) (1995). *Teacher evaluation policy: from accountability to professional development*. Albany: State University of New York Press.

E

- Echeverría, J. (2003). *Introdução à Metodologia da Ciência*. Coimbra: Almedina.
- Eggleston, C. (1986). *Correctional education paradigms in the United States and Canada*. Published by: Correctional Education Association.
- Elbaz, B. S. (1983). *Theory and practice in EFL teacher education*. Toronto: Multilingual Matters.
- Eliot, T. S. (1961). *Selected Essays*. London: Faber and Faber.
- Ellsworth, J. H. (1994). *Education on the Internet: a hands-on book ideas, resources, projects, and advices*. Sams Publishing.
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher*. Washington DC: NAEYC.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Espuny, C.; González, J. e Gisbert, M. (2010). ¿Cuál es la competencia digital del alumnado al llegar a la Universidad? Datos de una evaluación cero. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2, (p. 113-137).
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, C. e Morgado, A. (2004). Análise de conteúdo, Em J. A. Lima e J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de formação de professores por competência ao projeto foco, in A. Estrela et al. (Coords.), *Formação de professores por competência – Projeto Foco: Uma experiência de formação contínua*. (p. 11-31), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática na Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. e Estrela, M. T. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, in M. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, (p. 113-142), Porto: Edições ISET.

Estrela, M. T. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. Revista Educação, 11 (1), (p.17-29).

F

Fasanella, K. P. (2002). The professional teaching portfolio as a tool for formative evaluation: A case study. *Dissertation Abstracts International*, 63, 432.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation. Structural and conceptual alternatives, in R. Houston (Ed.), *Handbook of teacher education: A project of the Associations of Teacher Educators*. (p. 212-233), New York: MacMillan.

Feiman-Nemser, S. (2001). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), (p. 63-74).

Fernandes, E. (1997). *“Psicologia da educação escolar moderna”*. Aveiro: Magna Editora.

Fernandes, J. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afetos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Fernandes, S. C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico : a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade.

Ferreira, F. (2003). Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar, in J. Ferreira e C. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã*. (p. 116-225), Braga: Externato D. Henrique.

Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto.

Flanders, S. E. (1969). *Observations on citrus blackfly parasites in Índia and México and correlated circumstances*. Can: Entomol.

- Flandres, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Flores, M. A. (2014). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, e M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (p.127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: constrangimentos e potencialidades, *Seminário “Formação Inicial de Professores”*, 29 de abril de 2015, Universidade do Algarve.
- Flores, M. A. (Org.) (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A. e Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2):219–32.
- Flores, M. A.; Vieira, F., e Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. A. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A Formação inicial de professores em diferentes contextos*. Brazil: EDUFU.
- Folque, M. A. & Artur-Marques, A. (2009). Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. *in Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso*. Lisboa: DGIDC, ME.
- Folque, M. A. (2011). *Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. In S. Zambello-de-Pinho (Org.) *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. S. Paulo: UNESP.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontinha, R. (s/d), *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Formosinho, J. (1987). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas, *O Ensino*, 18, 19, 20, 21, 22, (p. 145-155).
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, *in* Vários. O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo, in F. Alves e J. Formosinho. *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa, *CRSE, A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: ME/GEP, (p. 53-102).
- Formosinho, J. (1988). Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. *Trabalho elaborado para a CRSE*. Braga: Universidade do Minho, Abril (policopiado)
- Formosinho, J. (1991). Concepções de Escola Na Reforma Educativa, in *SPCE, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), (p. 23-48).
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), 3, (p.7-20).
- Formosinho, J. (1998). Comentário à Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar. In *Legislação – Educação Pré-escolar*, Lisboa: DEB-ME.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in J. Formosinho e outros *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Fernandes, A. S. (1987). A influência dos factores escolares, in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. e Machado, Y. (2009). *Equipas Educativas: para uma organização de escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. INAFOP (Instituto Nacional de Formação de Professores), (p. 9-30).

- Formosinho, J. e outros (2010). *Formação & desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. e Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o *portfolio* como visão alternativa da avaliação. *Revista do GEDEI 7* (Novembro 2005), (p. 22-46).
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S. e Lima, L. (1988a). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas, in *CRSE, Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME/GEP.
- Formosinho, Y. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidade e dilemas. São Paulo: Cortês Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fox, S. D. (1956). Introduction to the English translation. *Durkheim. Emile. Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Fraenkel, J. R. e Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill
- Freeman, L.C. (1979). Centrality in networks: I. Conceptual clarification. *Social Networks*
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1984). *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1989). *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. e Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre a educação e mudança social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Freixo, V. J. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Friedman, H. S. e Schustack, M. (2003). *Teorias Da Personalidade*. Prentice Hall Brasil. (No artigo citado da versão alemã: (2004). *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie* (2. akt. Aufl.). München: Pearson.
- Fulan, M. (2002). La retórica de la traducción en el renacimiento. Elementos para la constitución de una teoría de la traducción renacentista. *Tese de doutoramento*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fullan, M. (1990). *Staff development, innovation, and institutional development*. In *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fuller, F. e Bown, O. H. (1974). Becoming a teacher. In Ryan, K. (Ed.). *Seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. (1969). *Concerns of Teachers: a Developmental Conceptualization*. American Educational Research Journal.
- Fuller, F. F. (1971). *Relevance for Teacher education: A Teacher Concerns Model*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.
- Fuller, W. P. e Chantavanish, A. (1972). *A study of primary schooling in Thailand: the final report. Factors affecting scholas-tic achievement of the primary school pupils*. Bangkok: Office of the National Education Commission.

G

- Gage, N. L. e Winner, P. H. (1975). *Performance based teacher education*. In K. Ryan (Ed), *Teacher education: 74 th yearbook of the National Society for the study of Education, Parte II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gage, N. L. (1963). *Rand Mc Nally & Company*. Chicago: Editor.

- Gage, N. L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education: The search for a scientific basis*. Edition: Hardcover.
- Gage, N. L. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gagné, R. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallego, A. Q. (2005). Integración de medios tecnológicos en el curriculum. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 137-183), Amarante: Ágora.
- Gallego, R. e Catani, D. (2009). *Avaliação*. São Paulo: Editora Cortez.
- García Hoz, V. (1988b). La práctica de la educación personalizada. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1992). Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, (69), (p. 191-206).
- García, M. E. (2005). El ordenador como recurso educativo en las aulas de educación infantil y primaria. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 315-341), Amarante: Ágora.
- García, M. E. H. (2005). Programas educativos en soporte CD-ROOM: criterios para su evaluación. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 343-363), Amarante: Ágora.
- García, M. L. S. (1995). *Estrategias de la enseñanza e aprendizaje con los medios e tecnologías*. Madrid: colección de enseñanza y medios, Editorial Centro de Estudios Ramon Areces,S.A.
- García, R e Moreira, A. (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- García-Barrera, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). Ejemplar inédito *Tesis Doctoral*, UAMAD, Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación.
- García-Valcárcel, A. M-R (1996). Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado. In: F. J. Tejedor & A. G. Valcárcel. (Eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea.
- García-Valcárcel, A. M.R (2005). El diseño de medios didácticos. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 9-45), Amarante: Ágora.

- García-Valcárcel, A. M.R (2005). El video como recurso educativo en las aulas de infantil y primaria. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 47-100), Amarante: Ágora.
- García-Valcárcel, A. M.R (2005). La innovación educativa en la sociedad de la información: reflexiones desde la tecnología educativa In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 101-136), Amarante: Ágora.
- García-Valcárcel, A. M. R (2009). Competencias profesionales en TIC del profesorado universitario. En García-Valcárcel, A. *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Da Vinci, 20, (p. 37-54).
- García-Valcárcel, A. M. R (Ed.) (2009). *Experiencias de Innovación docente universitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Valcárcel, A. M. R e Arras, A.M. (Coords.) (2011). *Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad. Diferencias por género*. México: Pearson.
- García-Vera, A. B. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor
- Gay, L., Mills G. e Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gelo, O. e outros (2008). Quantitative and Qualitative Research: beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42 (2), (p. 266-290).
- Gentile, P. e Bencini, R. (2000). Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. *Revista Nova Escola (Brasil)*, (p. 19-31).
- George, A. A. (1978). *Measuring Self, Task and Impact Concerns: for use of the Teachers Concerns Questionnaire*. Austin: Research
- Giddens, A. (1997). *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno Sacristán, J. G. Gomez, A. I. P. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. Y. e Pérez Gómez, A. I. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.
- Giraffa, L. M., Campos, A. e Faria, G. (2010). A formação de professores para trabalhar com Educação à Distância: requisitos e implicações. In: XVI EREMATSUL

Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Porto Alegre.
Anais EREMATSUL. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Giraud, J. (1970). *Introdução à Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Glaser, B. G. e Strauss, A. L. (1965). *A wareness of dying*: Chigago: Aldine Pub.

Glassberg, S e Sprinthall, N. A. (1980). Student teaching: A developmental approach. *Journal of Teacher Education*. 31 (2): (p. 31-38).

Glickman, C. D. (1985). Contrasting Optimal Adult Development with Actual Teacher Development: Clues for Supervisory Practice. *Supervision of instruction - a Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc..

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. D.; Gordon, S. P. e Gordon-Ross, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach*. (4^a ed.). Massachusets: Viacom Company.

Glisseman, D. Pugh, R. e Cand Perry, F. L. (1979). *Effects of a protocol film series in terms of learning outcomes and reactions of users national center for the development of traning materials in teacher education*. Bloomington: University Indiana.

Goble, N. M. e Poter, J. F. (1980). *La cambiante función de professor*. Madrid: Narcea.

Goldhammer, R.; Anderson, R. H. e Kajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Ed. New York: Hot/Rinehart.

Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes, M. J. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas, in *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga: Universidade do Minho.

Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, in A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. (p. 101-129), Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonçalves, T.M. (2007). Caderno de orientação didáctica para informática educativa: Produção colaborativa via internet.in *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação*. São Paulo: EDUCAREDE.

- Gonçalves, F. R. (2006). A relação entre investigação, inovação e formação: seus contributos para o desenvolvimento profissional do professor no quadro de Bolonha. In A. Tomé, *Champs Sociologiques et Educatifs – Enjeux aux-delà des frontières*. Paris: L'Hamarttan.
- Gonçalves, S. (2005). Representação pictórica em papel e no paint: análise comparativa dos desenhos realizados por crianças de 5-6 anos. [*Dissertação de Mestrado*]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Gonsales, P. (2007). Rede de capacidade: formando professores para o uso pedagógico da internet. In *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação*. São Paulo: EDUCAREDE.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- González, M. (2001). Qué se aprende en el Prácticum?, en desarrollo de competências personales y profesionales en el prácticum. Iglesias, M. L., Zabalza, M. A. CID e Raposo, M. (coords). *VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- González, M. A. (2001). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- González-Simancas, J. L. (1991). Tres condiciones para una educación universitaria de calidad. *Congreso Internacional sobre la Calidad de la Educación universitaria* (Puerto de Santa María, 6-8 de marzo 1991), ICE.
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies* (pp. 114-23). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guedes, M. G. e Lourenço, M.J. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projeto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Guy, R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Cengage Learning.

- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Hargraves, A. (1996). *Professorado, cultura y postmodernidade: Carubian los tempos, cambia el professorado*. Madrid: Edições Morata.
- Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HighScope Educational Research Foundation (1992). *The Child Observation Record (COR)*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- HighScope Educational Research Foundation (2007). *The Preschool Program Quality Assessment – PQA*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- Hilda, T. (1983). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires Editora: Troquel
- Hilgard, E. R. (1973). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Edições USP.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howard, B. B. e McColskey, W. H. (2001). Evaluation experienced teachers. *Educational Leadership*, 58 (5), (p. 48- 51).
- Hoyle, E. (1975). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London: Educational in Association With Open University Press.
- Huberman, M. (1984). Vers une Biographie Pédagogique de l'Enseignant. *Education Permanente*, n-º 72-73, Paris: Université Paris-Dauphine.
- Huberman, M. (1985). Le Cycle de Vie de l'Enseignant Secondaire. in Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle. Caen: Laboratoire de Psychopédagogie de l'Université de Caen, n-º 3, Juillet-Août-Septembre, pp. 3-74.
- Huberman, M. (1988). Teachers Careers and School Improvement. *Journal of Curriculum Studies*.
- Huberman, M. (1989). La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession. Neuchâtel - Paris: Delacheaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1989a). Les Phases de la Carrière Enseignante: un Essai de Description et de Prévision. *Revue Française de Pédagogie*.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. in A. Nóvoa, ed., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (s/d). *Como Se Realizam as Mudanças em Educação. Subsídios para o Problema da Inovação*. São Paulo: Editora.

Huberman, M. e Miles, Mathew B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael, S. A.

Huberman, M. e Schapira, A-L. (1984). *Cycle de Vie et Enseignement*. in A. Abraham, (Ed.) *L'Enseignant est une Personne*. (p. 36-43), Paris: Les Éditions ESF.

Huffman, G. e Leak, S. (1986). *Begining Teachers' Perceptions of Mentors*. *Journal of Teacher Education*.

I

Imaginário, L. (2001). *Balanço de competências – discursos e práticas*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

INE (1997). *Portugal Social 90-95*, Lisboa.

ISTE (International Society for Technology in Education) (2008). *Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de la Información y la Comunicación (NETS.S) e indicadores de desempeño para docentes ISTE*. (Traducción de Eduteka). Disponible en <http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3> [Consultado 20/3/2011].

ITE (Instituto de Tecnologías Educativas), (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación / ITE.

Iwanicki, E. F. (2001). *Focusing teacher evaluations on students learning*. *Educational Leadership*, 58 (5), (p. 57-59).

J

James, W. (1890). *The principles of psychology (Vol. 1)*. New York: Holt.

Johnson, R. B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 2 (30), (p. 3-13).

Johnson, R. B. e Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7).

Joyce, B. e Showers, B. (1980). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

Joyce, B. e Showers, B. (1980). *Training ourselves: the message of research educational leadership*. Nebraska: University of Nebraska Press.

K

Kagan, D. M. (1992). *Professional growth among preservice and beginning teachers*. Review of Educational Research, 62 (2), (p. 129-169).

Kant, E. (1984). *Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin.

Kant, E. (2004). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Alexandria Editores.

Katz, L. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*.

Katz, L. (1980). Mothering and teaching – some significant distinctions. In L. Katz (Ed.), *Current topic in early childhood education*, vol.3 (p.47-63). Norwood, N.J.: Ablex.

Katz, L.; Bairrão, R. J.; Silva, M. I., e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Khun, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Edition Thied.

Kilbane, C. R. & Milman, N. B. (2005). *The digital teaching portfolio workbook. Understanding the digital teaching portfolio process*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Korthagen, F. (2005). Practice, theory, and person in lifelong professional learning. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds), *Teacher professional development in changing conditions* (p. 79-94) Dordrecht: Springer.

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida, in M. A. Flores e A. M. V. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (39-60), Lisboa: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2012). Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. Conferência proferida no IV Colóquio Internacional “Grupos Profissionais – Educação, Trabalho e Conhecimento (GP_etc)” e I Seminário Internacional “Formação inicial de profissionais de ajuda”, 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Korthagen, F. (2013). Ligando prática, teoria e pessoa na formação de professores. In V. Fartes, T. H. Carla e A. Lopes (org.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (p. 209-227). Salvador: Edufba.
- Korthagen, F.; Loughran, J. e Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), (p. 1020-1041).
- Krathwohl, D. R. (1964). The taxonomy of educational objectives- Its use in curriculum Building. In C. Lindval, (ed.), *Defining Educational Objectives*. University of Pittsburgh Press.
- Kremer-Ayon, L. (1993). Teacher Self-Evaluation: A Tool for Professional Development. in L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, R. Fessler (eds.) *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling.
- Kremer-Ayon, L. e Fessler, R. (1992). The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages. *International Review of Education*.

L

- Lacey, C. (1988). Professional Socialization of Teachers. in M. J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Lefrançois,

- Lalanda, M. C. e Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em Dewey, in I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (p. 41-62), Porto: Porto Editora.
- Landsheere, V. (1977). *On defining educational objectives: Evaluation in education*. New York: Pergamon Press.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), (p. 899–916).
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Leite, J.S. (1991). Introspectia. In *Formar*, 4.
- Leite, L. e Esteves, E. (2004). *Atividades laborais e evidências indiretas: um estudo com futuros professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Lencastre, J. A. e Chaves, J. H. (2006). Uma experiência de b- learning no âmbito da disciplina de tecnologias da imagem do mestrado em tecnologia educativa da Universidade do Minho. In. Panizo, L. et al (Eds.). *Proceedings of 8th International Symposium on Computers in Education*. (p. 330-337). Servicio de Inprenta de la Universidad de León.
- Lerbert, G. (1986). Formação de professores e alternância. In *Colóquio Ciências da Educação e Formação de Professores*. Lisboa: M.E.C.
- Lessard, C. (1986). *La Profession enseignante: Multiplicité des Identités professionnelles et culture comune*. Repères, Essais en Education.
- Lessard, C. (1989). L'Évolution du Corps Enseignant Québécois des Ordres d'Enseignement Primaire-Secondaire, telle qu'elle apparaît dans le Discours Enseignant. *Comunication présentée à la réunion annuelle de l' ACSALF*, UQAM. 84 Francisco
- Levandowski, G. C. (2000). A study of teacher evaluation policy and procedures and teachers' perception of their supervisor's behaviour (*Doctoral dissertation*) Syracuse University.
- Levin, J. (1985). *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. Vila Mariana: Harper & Row do Brasil.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

- Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº13, (p. 59-103).
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes, *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), (p. 57 – 84).
- Lima, J. e Capitão, F. (2003). *O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação*. *Ambiente & Sociedade*, v. 6, n. 2, p. 99-119.
- Linieza, M. C. (2005). Contenidos educativos en la sociedad de la información. *In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 291-313), Amarante: Ágora.
- Liston, D. e Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lopes, A. (2002). Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A.C.; Macedo, E.F. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lopes, A. (2014). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Batista, P., Graça, A. e Queirós, P. (Org.). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em educação física*. Porto: U. Porto. (pp.269-287).
- Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Edições Lidel.
- Loreiro, M. J.; Pombo, L e Morein, A. (2008). Precepções dos alunos sobre a utilização de diferentes ferramentas de comunicação – um estudo no ensino superior. *In A. A. A. Carvalho (Ed.); Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 97-107). Braga: CIED.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. *In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (p. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lourtie, P. (1978). *O ensino superior de curta duração e a formação de técnicos em Portugal*, DGESUP, Lisboa: Edições ME

- Lourtie, P. (1989). *Perspetivas para o Ensino Superior Politécnico*, Revista crítica de ciências sociais, Lisboa: Edições ME
- Lowyck, J. (1986). *Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza*, in: Villar Angulo, L. M. (Dir.), *Pensamiento de los profesores. Implicadores para el curriculum y la formación del profesorado*, (p.121-134). Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Lukas, J. F. e Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial
- Lyons, G. (1981). *Teacher Careers and Career Perceptions*. Windsor: NFER - Nelson.
- Lyotard, J. F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Gradiva.

M

- Macedo, E. e Moreira, A. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- MacLeod, G. McIntyre, D. e Griffiths, R. (eds.), (1977). *Investigation of Microteaching*. London: Croom Helm.
- Magalhães, A. B. (2014). *A evolução dos modelos educativos e a formação de engenheiros - cidadãos do mundo*. Porto: Publicações Edições Técnicas.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do ensino superior. Políticas, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maia, C. F. (2007). *Mitos e Educação*, in J. Boavida e A. García del Dujo (Coords.), *Teoria da Educação: Contributos ibéricos*. (p. 351-380), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marcelo, C. (2009). *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Margarida, M. A. (2003). *Orientações para o Design da Interface de software Educativo Multimédia. (Tese de Doutoramento)*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Marland, M. (1983). *Staffing for Sexism: Educational Leadership and Role Models*. Westminster Studies in Education.

- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Marques, M. O. (2002). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.
- Martim- Moreno, C. Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. *Livro de atas de las IX Jornadas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (p.55-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín, A. H. (2005). La evaluación de medios didácticos. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferências – Tecnologia Educativa*. (p. 185-234), Amarante: Ágora.
- Martínez Serrano, M. C. (2003). Uso de los medios en el prácticum de magistério. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*. 7(3), 473-494.
- Martins, I. (2006). Painel: Os acordos de bolonha e os desafios da formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV (1), (p. 5-10).
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mateus, C. (2012). *A Persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional. Dissertação de doutoramento em Perspetivas teóricas, históricas e sociais da Educação*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Education. (Material inédito).
- Matos, J. C. (2004). *A importância da aprendizagem ao longo da vida face aos desafios da sociedade da informação e da economia do conhecimento*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Matos, M. (1999), *Teorias e práticas da formação – Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McKnight, J. L. (1980). *A nation of clientes?* *Public welfare*, 38(4), (p. 15-19).

- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed.). New York, NY: Longman.
- ME, DEB (2000), *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Measor, L. (1992). Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. in S. J. Ball e I. F. Goodson (eds.) *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Medley, D. M. e Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgements of teacher's performance. *Journal of Educational Research*, 80, (p. 242-247).
- Mercado, L. P. L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*.
- Merchán, B. M; Marcos, L. M. e Perales, M. J. N. (1998). *Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías: Internet, Infografía y animación*. Salamanca: Anthema Ediciones.
- Merchán, B.M. e outros (1996). *Didáctica y nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Editorial Escola Espanõla.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative e qualitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mesquita, E. (2011). *Competencias do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mestre, M. J. (2002). *Avaliação no contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mialaret, G. (1977). *Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Marid: Pablo del Rio-Editor.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos.
- Mialaret, G. (1988). Reflexiones personales sur le choix de quelques objectifs des enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (p. 45-62).
- Mialaret, G. e Vial, J. (1986). *História Mundial da Educação*. Porto: Rés.
- Michelson, E., Mandell, A. e colaboradores (2004). *Portfolio Development and the assessment of prior learning*. Sterling; Stylus Publishing

- Miranda, G. L. e Jorge, I. (2002). *Adaptação de um questionário de atitudes face aos computadores e à Web*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação, in A. Nóvoa, *Vidas de professores*. (p. 111-140), Porto: Porto Editora
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monroe, P. (1988). *Uma Breve Abordagem à História da Educação*, S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Monteiro, J. F. Azevedo, M. E Alpizar – Jara, R. (2004). *A bayesian approach to virtual population analyses of the sardine (sardine pilchardus) Iberian Stock*. Sociedade Portuguesa de Estatística.
- Moore, A. D. e Leighty, J. W. (2003). *Mentor teacher survey Report*. Wyoming: University of Wyoming. http://www.ed.uwyo.edu./reports/Mentor_Teacher.htm
- Moreira, A. (2008). A web social, “novo” espaço de ensino e aprendizagem. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Encontro sobre web 2.0* (p. 50-54). Braga: CIED.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Morine-Dershimer, G. (1993). The Interactive Thought of Novice Teachers. in Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk, Ralph Fessler, eds., *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling.
- Mota-Teixeira, C. (2006). Contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional dos Educadores de Infância. *Dissertação do Trabalho de Investigação Tutelado no âmbito do Doutoramento em Perspetivas didáticas e áreas curriculares*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciências de la Education. Material inédito).
- Mota-Teixeira, C. (2009). Construção da Identidade Profissional dos Educadores de Infância Principiantes: *Perspetivas e inquietações*. *Dissertação de doutoramento em Perspetivas Didáticas e Áreas Curriculares Santiago de Compostela*: Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Education. (Material inédito).

Muñoz, M., Jimeno, J. e Castellanos, A. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.

N

Nabuco, M. E. (1997a). *Articulação entre o Jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo*. Revista Educar, 2, 31-41.

Nabuco, M. E. (1997b). *Três Currículos de Educação Pré-escolar em Portugal*. Revista

Neill, A. (1960). *Liberdade sem medo*: Summerhill. S. Paulo: Ibrasa.

Neves, S. F. (2005). A declaração de bolonha, a «Desalfabetização» da sociedade portuguesa e outros «Dês (que até podem não começar com a inicial «D») que ainda faltaram ao programa do «25 de abril». In Serralheiro, J. P. (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. (p. 59-62), Porto: Editora Profedições.

Nias, J. (1985). Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity. In S. J. Ball e Ivor F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers*. (p. 105-119), London: The Falmer Press.

Nolan, J. e Hoover, L. A. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation*. Danvers, MA: Wiley Jossey – Bass Education.

Noronha, D. S. e outros. (2014). The post – modern word and the education of preschool and school teachers. In Serrano, R. Amor, M. I. Gómez, M. E. e Lino, D. (Org.). *Play, Toys and Culture* (p. 85-96), Córdoba: Universidade de Córdoba.

North Carolina Professional Teaching Standards Commission (2003). *Core standards for teachers in North Carolina*. Retrieved December 20, 2003 from <http://www.ncptsc.org/EveryTeacher.htm>

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.

Novak, B. e outros (2013). Bases pedagógicas e epistemológicas da tutoria em educação à distância. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 132-143), Porto Alegre: Evangraf.

- Novelli, V. A. M., Leite, M. C. e Sitta, M. I. U. (2010). Mediação da informação: usuários gerações veteranos, baby boomers, X, Y, Z. *Anais do XVI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias e II Seminário Internacional de Bibliotecas Digitais, São Conrado –RJ*. Disponível em: <http://www.sibi.ufrrj.br/snbu/pdfs/orais/final_249.pdf>.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeur*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (2003). *Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? Comparative Education*, 39 (4), 423-438.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2007). Comunidade Moodle Portuguesa, Sistemas de Gestão de Aprendizagem, Encontro Caldas Moodle, In <http://web.educom.pt/Moodlept/mod/resource/view.php?id=356>, Consultado em 23/07/2008

O

- OCDE (1998). *Education at Glance – Indicators 1998*, Paris.
- OCDE (1998). *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education – Portugal*, Paris.
- OCDE (1998). *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life – Portugal*, Paris.
- OCDE (2001), *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2005). *La definición y seleccion de competencias clave*. Paris: OCDE. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, develop - ing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

- OCDE (2008). Informe PISA (2006). *Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana. Recuperado a partir de <http://www.leadquaed.com/docs/pisa/2006.pdf>.
- OCDE (2009). *Education Today, the OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- O'Connor, B. N. (2002). *Linking work-based learning initiatives, anticipated benefits, and stakeholder involvement: A survey of State school administrators*. NABTE REVIEW .
- Olívia, P. F. e Pawlas, G. E. (1997). *Supervision for today`s schools* (5th ed.). NewYork: Longman.
- Oliveira, T. (1998). As novas tecnologias de Informação e o desenvolvimento das competências cognitivas; in *A sociedade da informação na escola*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Oliveira-Formosinho J. (2000). Infância e investigação: Investigação e práticas, O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Revista GEDEI*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (2).
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). A Profissionalidade Especifica da Educação de Infância e os estilos de interação Adulto/Criança, Infância e Educação. *Investigação e Práticas*. Lisboa: GEDEI, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, e J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Para uma pedagogia da supervisão da formação prática. *Conferência proferida nas Jornadas do Departamento de Ciências de Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga: IEC-Universidade do Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento a qualidade em parcerias – Estudo de caso* (Org.). Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2000). O Apoio ao Desenvolvimento Profissional sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista Gedei* (1).
- Oliveira-Formosinho, J., e Azevedo, A. (2014). Empenhamento do adulto e envolvimento da criança: Cerne da Pedagogia da Infância? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Revista da Universidade Católica Portuguesa).
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (Coords.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Ferreira, C.F. e Formosinho, J. (2000). A mobilidade docente compulsiva em Portugal- um problema para o desenvolvimento da Educação pré-escolar no Distrito de Braga, *Cadernos PEPT 2000*-Ministério da Educação
- Oñorbe, A. (1999). Internet: informarse y comunicarse. *Cadernos de Pedagogia*, 281:77-79
- Ortega y Gasset, J. (2000). *Circunstância: imperativo e doutrina*. Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias, 2 (12), (p.109-122).
- Ostermann, F.e Cavalcanti, C.J.H. (2010). Teorias de Aprendizagem, texto introdutório RGS, UFRJ - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – Instituto de Física, PDF. -acesso em Jul. 2014

P

- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Braga: Instituto da Educação e da Psicologia/ Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005), *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2007). Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2011). Curriculum entre teorias e métodos. In P. L. Torriglia et al (Org.), *Curriculum: Teorias e métodos*. (p. 277-294). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. e Oliveira, L. R. (2012). *Currículo e tecnologia educativa*. Mangualde: Pedagogo.
- Pardal, L. Gonçalves, M. Martins, A. e Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: representação e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (p.166-217). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. *Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Parker, F. J. (1983). *Biographical dictionary of modern American educators*. London: Greenwood Press.
- Parker, J. P. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco: Amazon.
- Pascal, C. Bertram, A. e Ramsden, F. (1994). *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2000). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*.
- Patricio, M. F. (1988). A inovação no centro de reforma educativa, inovação. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 1, (p. 5-12).
- Peck, R. & Tucker, J. (1973). Research on teacher education. In R. Travers (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.940-978). Chicago, Il: Rand Mc Nally
- Pedrajas, S. H. (1999). Como utilizar con eficacia de reacción a la hora de valorar los

programas de formación. Clasificación de objetivos y dimensiones. *Cuadernos de Mejora del rendimiento Profesional*, 4: 38-45.

Pedro, A. (2007). Razão Filosófica e Razão Educativa: Filosofia da Educação como Filosofia Aplicada, in J. Boavida e Á. García del Dujo (coord.), *Teoria da Educação: Contributos ibéricos*. (p. 203-216), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Peña Hita, M. A. (2005). Las tecnologías al servicio de la actividade supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.

Pereira, I. e Viana, F. (2003). Aspetos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: algumas reflexões. In: *Encontro Internacional a Criança a Língua e o Texto Literário*, I. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC*. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/handle/10803/37113>.

Perrenoud, P. (1993a). *Práticas Pedagógicas e Profissão Docente: Três Facetas*. Lisboa: Don Quixote

Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: desarrollar competências o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.

Perry, R. P. (1980). Educational seduction: The effect of instructor expressiveness and lecture content on student ratings and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, (p. 107-116).

Pervin, L. A.; Cervone, D. e John, O. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.

Pessoa, F. (1993), *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática.

- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C. (1987). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington: American Psychological Association.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (Orgs.), (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, B. (2008). Tic “online”. Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Pinto, F. C. (1996). *A Formação do Homem no Projecto de Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, (p. 217-231).
- Pinto, M. (2004). Avaliação de competências/resolução de problemas em contexto escolar. In: G. Figari et al. (Org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. (p.335-348). Lisboa: Educa.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O. (2004). O Insuportável Brilho da Escola, in A. Renaut et al. (Org.), *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. (p. 53-74), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (org) (1994). O meio é a mensagem. In *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Ponces de Carvalho, A. (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*, Lisboa: Edição João de Deus.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional, in J. Tavares e outros (Eds.), *Investigar e formar em educação: Atas do IV Congresso da SPCE*. (p. 59-72), Porto: SPCE.
- Ponte, J. (2005). O processo de bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In Serralheiro, J. P. (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições (pp. 63-74).

- Ponte, J. P. (1997). Didáctica específicas e construção do conhecimento profissional. In: Tavares, J., Pereira, A., Pedro, A. P. E Sá, H. A. (Eds.). *Investigar e formar em educação: Atas do Congresso da SPCE* (p. 59-72). Porto: SPCE.
- Ponte, J., e Serrazina, L. (1998). As Novas Tecnologias Na Formação Inicial de Professores. In http://www.giase.min-edu.pt/nonio/estudos/formacao_inicial.pdf. Consultado em 28/07/2008.
- Pontes, J. (1990). *O computador um instrumento da educação*. Lisboa. Texto Editora.
- Popham, M. R. (1970). Late minoan chronology. In *AJA*.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões culturais editora.
- Potreck-Rose, F. e Jacob, G. (2006). *Selbstzuwendung, Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz - Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Clett-Kota.
- Pourtois, J. A. e Desmet, H. (1999), *Educação Pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pozo, J.I. e Pérez, M. P. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prendes, M.P. (Dir.) (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Programa de estudio y análisis*. Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Prendes, M.P. e Castañeda L. (Coords.) (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación, investigación e innovación educativas*. Sevilla: Eduforma.
- Prensky, M. (2001). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. London: Sage Publishers.
- Primi, R. et al. (2004). Estudo Correlacional do Inventário de Busca auto-dirigida (SDS) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), (p. 47-54).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A. e Queirós, P. (Org.). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em educação física*. Porto: U. Porto. (pp.67-82).

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Rakes, G. C. (1996). Using the internet as a tool in a resource-based learning environment. *Educational Technology*.

Ramalho, B., Nuñez, I. e Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspetivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.

Ramalho, G. (1994). *As nossas crianças e a Matemática*. Lisboa, DEPGEF.

Ramos, J. (2014). Actitudes del docente ante la modernización de la Universidad. Un estudio descriptivo correlacional en la Universidad de Salamanca. *Tesis doctoral*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Reboul, O. (2000), *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Reguzzoni, M. (1985). Le Portrait Professionnel de l'Enseignant et la Fonction Enseignante. *European Journal of Teacher Education*.

Reverchon, A. (1986). *Le Bonheur d'Enseigner*. Le Monde de l'Education.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*.

Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores – Elementares para uma teoria e prática da formação e educação de hoje*. Lisboa: Texto Editora.

Ricardo, O. (2003). Pedagogia informacional: Enseñar a aprender en la sociedad del Conocimiento. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (27), (p. 1-17).

Riel, L. (1996). *Creation of modern school modern in Canada*. Canada: University of New Canada Press.

Riseborough, G. (1985). *Pupils, Teachers' Careers and Schooling: an Empirical Study*. in S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 202-265.

- Rodriguez Espinar, S. (2005). *La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rodrigues Espinar, S. (2005). *La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias, in: D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. (2006). *Moodle – Manual do Utilizador, guia prático*. Instituto Politécnico do Porto – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, Portugal.
- Rodriguez Illera, J. L. e Escofet, A. (2005). Aprender a comunicar se através de internet. En Monereo, C. (Coord.) (2005) *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicar se, a participar, a aprender*. (p. 73-91). Madrid. Graó.
- Rogers, C. (1975), *Liberdade para Aprender*, Lisboa: Moraes Editores.
- Roisman, G.I. e outros (2014). *Child Development*. <http://blogs.kqed.org/mindshift/> consultado a 25/01/15.
- Rolla, J. M.S. (1992). Educadores de Infância: um modelo de formação. *Tese de dissertação de Mestrado em Educação e Administração Escolar*. Braga: Universidade.
- Rosa, M. & Chitas, P. (2010). *Portugal: Os Números*. Lisboa: FFMS.
- Rosales, L. (1988). *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea
- Rousseau, J. J. (1990), *Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Ryan, K. e Allen, W. D. (1969). *Microteaching*. New York. Addison: First Edition.
- Ryan, R. M. e Colab, L. D. (1996). When paradigms clash: Comments on cameron and pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*. 66, 33-38.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. American council on Education, Washington.

- Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta circunstância? *in* I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (p. 107-118), Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sacristan, J.G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Nóvoa A. (Org.) *Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Salinas Ibáñez, J. (2004). Entornos virtuales y formación flexible. *Revista de Tecnología*, 17 (3).
- Salomon, G. (1991), Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 6, (20), (p. 10-18).
- Sancho Álvarez, C., Jardón Giner, P., e Grau Vidal, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (3), (p. 134-149).
- Sander, T. (Ed.) (1995). *Teacher education in Europe: Evaluation and perspectives*. Osnabrück. Universität Osnabrück e European Commission.
- Santos, A. (2000). *Ensino à distância & tecnologias de informação e-learning*. Lisboa: FCA – editora de Informática.
- Santos, B. S. (1994): Da ideia de Universidade à Universidade de ideias, *in* *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, C. (2007), *Estatística Descritiva. Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, E. G. T. (2012). Educação à distância: entraves e avanços. *Revista Brasileira de Educação à Distância*, 110 (20), Rio de Janeiro.
- Santos, M. A. (2003). Orientações para o Design da Interface de software Educativo Multimédia. (*Tese de Doutoramento*). Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Santos, M. A. (2005). As Tecnologias aplicadas à descapacidade. *In* Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.) *VI Ciclo de Conferências – Recursos tecnológicos para pessoas com necessidades educativas especiais*. (p. 9-21), Amarante: Ágora.

- Santos, M. A. (2005). Orientações para design de interface de software educativo. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.). *V Ciclo de Conferencias – Tecnologia Educativa*. (p. 269-290), Amarante: Ágora.
- Santos, P. M. (2005), Em defesa de um modelo «Europeu» de formar professores. In Serralheiro, J. P. (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições (pp. 93-102).
- Santos, R. e Noronha, A. P. (2006), Estudo correlacional entre a maturidade percepto-motora e traços de personalidade. *Psic - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (2), (p. 39-45).
- Santos, S. (1989). Introdução às ciências pós-moderna. Porto, Edições.
- Santos, S. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Universidade de Lisboa.
- Santos, S. M. (2011). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação do Sistema Interno de Garantia da Qualidade*, Lisboa: Edição A3ES.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores, contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2002). *História de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Savater, F. (1997). *O Valor da Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schappe, J. F. (2006), Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), (p. 187-193).
- Schneider, D. e outros (2013). Competências na tutoria em Educação à distância. In Carneiro, M.L.F. e Turchielo, L. B. (Coord.) *Educação a distância e tutoria: Considerações pedagógicas e práticas*. (p. 60-73), Porto Alegre: Evangraf.
- Schneider, S. L. (2011), *The international standard classification of education and its application in cross-national surveys*. Manuscript.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*.
- Schueler, Herbert and Lesser, G. S. (1967). *Teacher education an the new media*. Washington, D. C: American Association of Colleges for Teacher Education, and the Nacional Education Association.
- Seixas, M. A. (2005), O processo de bolonha e a criação de um espaço europeu de ensino superior. In Serralheiro, J. P. (Org.) *O processo de bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições (pp. 139-140).
- Seng, T. W. (s/d). Praticum Student Teacher's Reflectivity, Praticum Performance and Clinical Supervision. <http://www.aare.edu.au/01pap/toh01357.htm>
- Severino, A. J. (2002), *Metodologia do Trabalho Cientifico*, S. Paulo: Cortez Editores.
- Sevillano, M.L. (Dir). (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1985). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas": su teoría y su práctica. Madrid: Aka
- Shinkfield, A. J., e Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston, MA: Kluwer
- Shulman, L. S. (1986). *Paradigmas and research programs for the study of teaching*. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researche*.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero e J. Vez (Ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Siemens, George (2004). Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. (Acesso em 15/10/2010).
- Sikes, Patricia J. (1985) (1992). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball and Ivor F. Goodson, eds., *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press.

- Silva, B. D. & Pereira, M.G. (2011). Contributos da escola para a inclusão digital. *Innovación Educativa*.
- Silva, F. e Miranda, G. (2005). Formação Inicial de Professores e Tecnologias. In P. Dias & Freitas V. *Actas da IV Conferência Internacional Challenges*, (pp. 593-606). Braga: CC Nónio Sec- XXI, UM.
- Silva, M. (2012), *Formação de professores para a docência online*. São Paulo: Ibrasa.
- Silva, M. C. (1994). De Aluno a Professor: Um Salto. A Dimensão preocupacional dos professores 85 no desconhecido (Estudo de Caso). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação* (Área de Análise e Organização do Ensino). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Policopiado.
- Silva, M.G. (1998). *Autoscopia*. Lisboa: CNS – Companhia Nacional de Serviços, SA.
- Silva, T. T. (2000), *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A, M., e outros. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. *Revista de Ciências da Educação*: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Simões, H. R. (1995), *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.
- Simões, H. R. e Simões, C. (1997), Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional, in I. Chaves, *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (37-58), Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. e outros (2002), *Researching effective pedagogy in the early years: DfES Research Report 356*. London: DfES, HMSO.
- Smith, L. D. (1969). *Philosophy of education*. Linois: University of Linois Press.
- Sousa-Pereira, M. F. (2014). A formação de professores no processo de Bolonha: Uma análise centrada nas mudanças do currículo. *Tese de doutoramento*, não publicada, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto.
- Sousa, A. A. A. e Afonso, R. W. M. P. (2005). Imagem para invisuais, algumas considerações. In Noronha-Sousa, D. e Santos, M. A. (Org.) *VI Ciclo de Conferências – Recursos tecnológicos para pessoas com necessidades educativas especiais*. (p. 9-21),

- Sousa, J. M. (2000), *O Professor como pessoa*. Lisboa: Edições Asa.
- Sparks, D. e Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In Hewson, W. R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 234-250). New York: Macmillan.
- Sparks-Langer, G. M. e outros (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*.
- Spodek, B. (1988a). *Implicit theories of early childhood teachers: Foundations of professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, L. B. (1980). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. Greensboro: The University of North Carolina at Greensboro.
- Sprinthall, L. B. e Tyes Sprinthall, L. B. (1983). *How teachers learn: An Educational, psychology of teacher preparation*. New York: Peter Long.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Stallings, J. e Stipek, D. (1986). *Research on early childhood and elementary school teaching programs*. New York: Macmillan.
- Stenhouse, I. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29, (p. 103-114).
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata S.A.
- Stephen, J. e Goodson, I. F. (1992). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. in J. Stephen e I. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Stephens, D. (2009). A Correlational Study on Parental Attachment and Moral Judgment Competence of Millennial Generation. *Dissertação de diploma de estudos avançados*. Estados Unidos da America: The University of Nebraska – Lincoln. (Material inédito).

- Stodolsky, S. (1984). Frameworks for studying instructional processes in peer work-groups. In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson, e M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction*. Orlando, FL: Academic Press.
- Stolorow, B. R. (1963). *The psychology of learning applied to teaching*. Bobbs-Merrill.
- Stolorow, R. D. (1969). Anxiety and defense from three perspectives. *Psychoanal*, (43), (p. 685-710).
- Stones, E. (1979). *Psychopedagogy: Psychological theory and the practice of teaching*. London: Methuen.
- Stong, J. H., Ward, D.G. e Tucker, P. D. (2001). The politics of teacher evaluation: A case study of new design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 339-360.
- Strong, D., Y. (1997). Potholes in the road to information quality, in *computer magazine*. Communications of the ACM: 86-95
- Strong, J. H., e Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Suppe, J. e Namson, J. (1979). *Fault- bend origin of frontal folds of the western. Talwan fold-and-thrust belt: Petroleum Geology Talwan*.
- Surowiecki, J. (2005), *The wisdom of crowds*. New York: Random House.

T

- Tanner, C., Padrick, K., Westfall, U. & Putzier, D. (1987). *Diagnostic reasoning strategies for nurses and nursing students*. Nursing Research, 36: 358-363.
- Tarouco, L. (2013). *Educação à distância e tutorial: Considerações pedagógicas e práticas*. Porto Alegre: Universidade Aberta do Brasil.
- Tavares, J. (1997). A formação como afrontamento científico e pedagógico. A universidade do século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina.
- Tavares, J. e Moreira, A. (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Universidade de Aveiro.

- Taylor, P. (1980). How teachers plan their courses. Berkshire, England: National Foundation for Educational Research.
- Taylor, P. (1980). *Interdependence and autonomy in the European communities: The case of the european monetary system*. Journal of common Market Studies, 18(4).
- Taylor, R. P. (1980b). The computer in the school: Tutor, tool, tutee. New York: Teachers College Press.
- Tejedor, F. J. (1984). La medida de actitudes: aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (4); (p.145-166).
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca: características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*. *Revista de investigación educativa*. RIE, 21(1), (p. 157-182).
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista española de pedagogía*, 70 (251), (p. 5-26).
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (1996). *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*, Madrid: Narcea.
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (2006). competencias de los profesores para el uso de las tic en la enseñanza. análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 233; (p. 21-44).
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel A. e Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC A scale for the measurement of University teachers' attitudes towards the integration of ICT. *Revista Comunicar*, 17(33), 115-124.
- Tejedor, F. J., Muñoz-Repiso A. G. V. e Costa, E. F. (2012). *Avaliação da integração de plataformas e-learning no ensino secundário*. *Revista Ibero - americana de Educación*.
- Tell, C. (2001). *Appreciating good teaching; a conversation with Lee Shulman*. *Educational Leadership*, 58 (5), (p. 6-11).
- Tello, J. y Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, (p. 31-47). Disponible en

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/n34.html>
[Consultado: 28/3/2011]

- Teodoro (2005). Bolonha a reforma universitária dos riscos potenciais às possibilidades de mudança. Livro. *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Thoresen, C. E. (1973). *Behavior modification in education*. Chicago. University of Chicago Press.
- Tomás, A. (1987). E você é um Professor Preocupado? Um Estudo das Preocupações dos Professores no âmbito da Profissionalização em Serviço. *Psicologia*.
- Tracy, S. J. (1995). *How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today. The clearing house*, 68 (5), (p. 320-325).
- Trilla, A. (Coord.) (2001), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Trujillo, J. M. y Raso, F. (2010). Formación inicial docente y competencia digital en la convergencia europea (EEES). *Enseñanza & Teaching*, 28, 1, (p. 49-77).
- Tuckman, B. (2000), *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

- Uceda, J. e Barro, S. (Dir.) (2010). *UNIVERSITIC 2010. Las TIC en el sistema universitario español*. Madrid: CRUE. Disponible en http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Univer_sitic/UNIVERSITIC2010.pdf [Consultado 20/3/2011]
- Ulmann, J. (1982), *La Pensée Éducative Contemporaine*. Paris: Vrin.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Francia: UNESCO.

UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers. Toward ICT Skills for Teachers*. Disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cts/default.aspx>. [Consultado 28/3/2011].

Unión Europea. (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado a partir <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>.

V

Van Oostveen R. *et al.* (2002), *Correlational Studies in School Science: Beyond Experimentation*. *STSE Education*, 3, (p. 221-230).

Vanesa, Sánchez (2009). Instituciones educativas para personas adultas y alfabetización digital. Reflexiones, Problemáticas y Propuestas. In *XXVIII Seminário interuniversitario de teoría de la educación "La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*. Universidad de Oviedo.

Vasconcelos, C. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertat.

Vasconcelos, C. (2000). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vásquez, Mario (2007): Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. García Carrasco, Joaquín e Seoane Pardo, Antón, M. (coords.) Tutoría virtual y e-moderación en red (monográfico en línea). *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol.8, nº2. Universidad de Salamanca.

Veen, W.; Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, A. (2005), *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F. (ed.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática*. Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (ed.) (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia. História de Supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vilarinho, E. (2000), *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Vilelas, J. (2009), *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villa, A. e Pobrete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villar Angulo L.M. (1977). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones. Santillana*. Madrid.
- Villate, J. (2005). *E-learning na Universidade do Porto, Caso de Estudo: Física dos Sistemas Dinâmicos*. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Virgínia Department of Education (1998). *Virginia Technology Standards for Instructional Personnel*. Retrieved April 17, 2004 from <http://www.pen.k12.va.us/VDOE/Compliance/TeacherED/tech.htm>
- Vonk, J. H. C. e Schras, G. A. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a Study of the Professional Development of Teachers during their First Four Years of Service. *European Journal of Teacher Education*.

W

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Washington DC: Special Libraries Association.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality. A policy information center report*. Princeton, NJ: The Milken Family Foundation and Educational Testing service.

- Wenglinsky, H. (2002). How school matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (10).
- Wiley, G. N. (1967). *Educational Knowledge and Philosophy of Education*. Georgia: University of Georgia.
- Wittrock, M. C. And Wily, D. E. (1967). *The evaluation of instruction: Issues and Problems* Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Wolton, D. (1997). *Pensar la comunicación: Buenos Aires: Docencia*
- Wolton, D. (2000). *Internet: y después? Barcelona: Gedisa*
- Wright, S. P., Horn, S. P. e Sanders, W. L. (1997). Teacher classroom context effects on students achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), (p.57-67).
- Wubbels, T. e outros (1993). Interpersonal Behavior: Changes and Improvement during the Teaching Career. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, R. Fessler (eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Prospective Approach*. Amsterdam: Swets and Zeitling.
- Wyatt e Looper (2005). *So you have to have a Portfolio. A teacher guide to preparation and presentation*. Thousands Oaks: Corwin Press.

Y

- Yániz Álvarez, C. e Villardón, L (2006). *Planificación desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesor universitario*. Bilbao: universidade Deusto.
- Yinger, J. e Namson, J. (1986). Measured discrimination with fair housing audits: Caught in the act, *American Economic Review*, 76, 881-930.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethoographic and information processing methods*. Unpublished doctoral dissertation is available as Research Series No. 18, Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

Z

- Zabala, A. e Arnau, L. (2007). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabala, A. e Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid. Editora: Narcea.
- Zabalza, M. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto. Porto Editora
- Zabalza, M. (1996). El reto de la calidad. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (p. 33-48). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1998), *A Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (2000a), "Getting beyond the problem with quality". *European Early Childhood Education Research Journal*, 2 (8), (p. 117-128).
- Zabalza, M. (2000b), O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino, in F. Trillo (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino*. (p. 19-98), Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad e desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias personales y profesionales en el prácticum, en desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. *VI Simposium Internacional sobre el prácticum*. Iglesias, L., Zabalza, M. A. CID e Raposo, M. (coords). Lugo. Unicopia.
- Zeichner, B. Robert, T. e Kenneth, M. (1999). *Idea and action: Action research and the development of conceptual change teaching of science*. American: Show ALL.
- Zeichner, K. (1980). *Myths and realities: Field – based experiences in preservice teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 31, (p. 45-55).
- Zeichner, K. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of teacher education*, 3, (p. 3-9).

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o praticum: uma perspetiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa

Zeichner, K. e Tabachnich, R. (1991), Reflections on reflective teaching, in R. Tabachnich e K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. (p. 1-21), London: The Falmer Press.

Zimpher, N. e Asburn, E. (1985). Studying in the professional Development of Teachers: How Conceptions of the World Inform the Research Agenda. *Journal of Teacher education*, Nov/Dec, (p. 16-26).

Legislação

DEcreto-Lei nº de 29 de Março de 1911	Estrutura o novo regime de ensino primário.
Lei nº 233/14 de 7 de julho 1914	Cria Escolas Normais para substituir as escolas de formação já existentes.
Lei nº410 de 9 de setembro de 1915	Cria lugares para professoras nas escolas anexas de ensino infantil.
Lei nº449 de 18 de setembro de 1916	Organiza o quadro para professoras das escolas infantis e primárias
Decreto nº6732 de 8 de julho 1920	Curso de aperfeiçoamento para professoras ensino infantil e primário.
Decreto nº16037 de 15 de outubro 1928	Reforça necessidade de formação específica para professores ensino infantil.
Decreto nº18646 de 19 de julho 1930	Criação do curso das Escolas do Magistério Primário
Decreto nº 20254 de 25 de Agosto de 1931	Altera Escolas Magistério suspende curso do Magistério Infantil.
Decreto nº21695 de 9 de setembro 1932	Novas alterações nos cursos das Escolas do Magistério Primário.
Despacho de 24 de junho de 1973	Cria as escolas públicas para formação de educadores de infância, Coimbra e Viana do Castelo.
Lei nº 5 de 25 de julho de 1973	Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão.
Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de agosto de 1973	Cria Ensino Superior Politécnico e Escolas Normais Superiores.
Decreto-Lei nº 830/74 de 31 de Dezembro de 1974	Criação dos Institutos Superiores de Engenharia.
Despacho nº 31 de julho de 1975	Plano de estudos para as Escolas públicas de formação de educadores de Infância.
Decreto-Lei nº 316/76 de 29 de Abril de 1976	Determina que as escolas de regentes agrícolas e respetivas secções passem a depender da Direcção-Geral do Ensino Superior.
Lei nº 5 de 1 de fevereiro de 1977	Cria a rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação.
Lei nº 6 de 1 de fevereiro de 1977	Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI).
Decreto-Lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro de 1977	Cria o Ensino Superior de curta duração.
Portaria nº 166/77 de 6 de Dezembro de	Explicita o funcionamento das Escolas

1977	Normais de Educação de Infância (ENEI).
Lei nº 61/78 de 28 de julho de 1978	Retifica o Decreto-Lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro de 1977.
Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de Novembro de 1979	Estatuto da Carreira Docente Universitária
Decreto-Lei nº 513-T/79 de 26 de dezembro de 1979	Criação do Ensino Superior Politécnico.
DECRETO-LEI Nº 513-L1/79 DE 27 DE DEZEMBRO DE 1979	Regime de instalação das Escolas Superiores de Educação (ESE).
DECRETO-LEI Nº 519-R2/79 DE 29 DE DEZEMBRO DE 1979	Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI).
Portaria nº 26-G/80 de 9 de Janeiro de 1980	Programas e disciplinas dos cursos públicos de formação de Educação de Infância.
DECRETO-LEI Nº 131/80 DE 17 DE Maio DE 1980	Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de Dezembro (ensino superior politécnico).
Despacho nº 52/80 de 12 de junho de 1980	Cria Comissão Coordenadora de Cursos de Promoção de Educadores de Infância.
Lei nº 28/80 de 19 de junho de 1980	Altera aspetos do Ensino Superior Politécnico.
Decreto-LEI Nº 303/80 DE 16 DE agosto de 1980	Cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo, os quais passam a agrupar as respectivas escolas superiores de educação, criadas pelo artigo 18º do Decreto Lei 513-t/79, de 26 de Dezembro. Nos institutos ora criados poderão ser criadas, por Decreto dos Ministros das Finanças e do Plano e da Educação e Ciência, outras escolas superiores no âmbito do sistema educativo. A organização dos cursos ministrados nestes institutos politécnicos e os respectivos planos de estudos serão publicados por Portaria do Ministro da Educação e Ciência.
Decreto-Lei 185/81 de 1 de Julho de 1981	Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico
DECRETO-LEI Nº 395/82 DE 21 DE Setembro 1982	Cria a Escola Superior de Educação da Madeira (ESEM).
Portaria 143/83 de 11 de Fevereiro de 1983	Regula as condições de candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior.
Despacho nº 51/ME/84 de 21 de Março de 1984	

Lei nº 2-B/85 de 28 de Fevereiro de 1985	Criação do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos.
Decreto-Lei nº 100-B de 8 de Abril de 1985	Estabelece as regras gerais para a criação de estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo.
Despacho 216/MEC/85 de 19 de novembro de 1985	Criação da Delegação de competências nos presidentes das comissões instaladoras dos institutos politécnicos e das escolas superiores não integradas em institutos politécnicos, em relação às respetivas instituições.
Decreto do Governo nº 46/85 de 22 de Novembro de 1985	Expansão do Ensino Superior Politécnico.
Decreto-Lei nº 59/86 de 21 de março de 1986	Define normas para funcionamento dos cursos das ESE.
Despacho nº 78/86 de 3 de Abril de 1986	Especifica alguns aspetos sobre o funcionamento das ESE.
Decreto-Lei nº 101/86 de 17 de Maio de 1986	Extingue a ENEI e o Magistério Primário. Define início das ESE.
Decreto-Lei nº 109/86 de 21 de Maio de 1986	Mantém em regime de instalação diversos estabelecimentos de ensino superior.
Portaria nº 352/86 de 8 de julho 1986	Cria os cursos de formação inicial das ESE's.
Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986	Lei de bases do sistema educativo.
Decreto-Lei nº 108/88 de 9 de Setembro de 1988	Lei de autonomia das universidades.
Decreto-lei nº 441/88 de 30 de Novembro de 1988	Criação e Funcionamento da Escola Superior de Educação de Fafe e do curso de educadores de infância.
Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Agosto de 1989	Ordenamento jurídico da formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
DECRETO-LEI Nº 271/89 DE 19 de Agosto DE 1989	Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
DECRETO-LEI Nº 139-A/90 DE 28 DE Abril DE 1990	Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Lei nº 50/90 de 25 de Agosto de 1990	Prosseguimento de estudos superiores por professores de ensino primário e educadores de infância.
Lei nº 54/90 de 5 de Setembro de 1990	Estatuto e Autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº 129/93 de 22 de Abril de 1993	Princípios da Política de Ação Social Escolar no Ensino Superior
DECRETO-LEI Nº 133/93 DE 26 DE ABRIL DE 1993	Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.
Decreto-Lei nº 136/93 de 26 de Abril de 1993	Estabelece a orgânica do Departamento do Ensino Superior.
DECRETO-LEI Nº 138/93 DE 26 DE ABRIL DE 1993	Estabelece a orgânica do departamento da educação básica (DEB), criado pelo decreto-lei 133/93, de 26 de abril, como serviço de orientação e coordenação no âmbito da educação pré-escolar e do ensino básico.
Decreto-lei nº 16/94 de 22 de janeiro de 1994	Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
Parecer nº1/94 de 14 de Julho de 1994	Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-escolar em Portugal
Lei nº 38/94 de 21 de novembro de 1994	Avaliação do Ensino Superior
Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997	Lei-quadro da educação pré-escolar.
Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho de 1997.	Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.
Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto de 1997	Orientações curriculares para a educação pré-escolar.
Decreto-Lei nº 216/97 de 18 de Agosto de 1997	Reconhecimento do grau de Doutor
Lei nº 113/97 de 16 de Setembro de 1997	Define as bases de financiamento do ensino superior.
Lei nº 115/97 de 19 de Setembro de 1997	Determina o Governo as condições dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico titulares de Bacharelato, Básico e Secundário ou equivalente a adquirir o grau de Licenciatura
DECRETO-LEI Nº 1/98 DE 2 DE Janeiro DE 1998	Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
Deliberação nº 120/98 de 8 de Janeiro de 1998	Comissão de reconhecimento de graus estrangeiros

Decreto-Lei nº 102/98 de 21 de Abril de 1998	Regulamentação dos contratos-programas, consagrados nas bases do financiamento do ensino superior público, a que se refere a Lei 113/97 de 16 de Setembro.
Decreto-Lei nº 103/98 de 21 de Abril de 1998	Regulamentação dos contratos de desenvolvimento previstos na Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro.
Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho de 1999	Criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores- INAFOP.
Decreto-Lei nº 512/99 de 24 de Novembro de 1999	Sistema de empréstimos aos estudantes no Ensino Superior.
Deliberação nº 1488/2000 de 7 de Junho de 2000	Padrões de qualidade da formação inicial de professores.
Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001	Aprova a reorganização curricular do ensino básico
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001	Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário
Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto de 2001	Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.
Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro de 2005	Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.
Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005	Lei de Bases do Sistema Educativo, revisão da Lei n.º46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro.
Lei nº 74/2006 de 24 março de 2006	Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007	Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de Novembro de 2007	Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os seus Estatutos.
Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho de 2008	Implementação do Processo de Bolonha.
Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de Agosto de 2013	Terceira alteração ao regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior
Lei nº 79/2014 de 14 de maio de 2014	Habilitações Mestrados, doutoramentos e pós-graduações.

ANEXOS

Inventário de Vivências e Percepções de Estágio

Licenciaturas em Ensino

Curso: _____ Sexo: M F Idade: _____ anos
Média de entrada no curso: _____ Média do curso (até aqui): _____ Nº de cadeiras em atraso: _____

Meio envolvente da escola: Rural Urbano Semiurbano Essa escola foi a sua 1ª opção? Sim Não
A colocação no estágio implicou a mudança de residência? Sim Não A que distância se encontra a escola da sua residência de estágio?
_____ Km Teve contacto anterior com a instituição de estágio? Sim Não

Se sim, em que circunstâncias? Antigo(a) aluno(a) Trabalho durante o curso Outro(s) _____

Já teve contacto anterior com o mundo do trabalho? Sim Não Se sim, em que actividade? _____

Instruções

O presente questionário é constituído por um conjunto de questões relativas à sua experiência de estágio. Pretende-se que, através destas, avalie vários aspectos relacionados com a sua vivência durante este período específico. Tais aspectos vão desde dimensões relacionadas com a supervisão, às competências e práticas desenvolvidas na instituição de estágio.

As respostas encontram-se escalonadas de 1 a 5, representando cada uma delas diferentes graus de concordância relativamente às afirmações apresentadas. Ao responder a cada uma delas tenha em conta a seguinte grelha:

...

- 1 Totalmente em desacordo/nunca se verifica
- 2 Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica
- 3 Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes verifica-se outras não
- 4 Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes
- 5 Totalmente de acordo/verifica-se sempre.

. Procure reflectir sobre cada uma das sugestões e tente ser o mais sincero(a) possível.

. Se achar pertinente acrescente alguns comentários relativamente a determinados aspectos que não foram aqui abordados e que considere importante explorar.

1. Houve todo um conjunto de "papelada" e procedimentos a seguir (livro de ponto, Legislação, actas...) que constituiram motivo de dificuldade no meu estágio	1	2	3	4	5
2. Já me sinto "professor(a)"	1	2	3	4	5
3. O meu estágio foi atentamente acompanhado pelos meus supervisores	1	2	3	4	5
4. Adquiri as competências necessárias ao exercício competente e autónomo da minha profissão	1	2	3	4	5
5. O estágio afectou de forma positiva a minha auto-imagem (maior auto-estima, maior auto-confiança...)	1	2	3	4	5
6. O desenvolvimento de um trabalho em conjunto com outros professores mais experientes foi importante na minha formação	1	2	3	4	5
7. Temo a possibilidade de não conseguir arranjar colocação uma vez concluído o curso	1	2	3	4	5
8. A supervisão constituiu, para mim, uma importante fonte de suporte emocional	1	2	3	4	5
9. Senti dificuldades em articular os conhecimentos teóricos que aprendi na Universidade e a minha prática de estágio	1	2	3	4	5
10. As deslocações diárias para a escola foram motivo de desgaste/dificuldade	1	2	3	4	5
11. Sinto-me satisfeito(a) com a forma como foram definidos/esclarecidos:					
a) Os objectivos do estágio	1	2	3	4	5
b) Os critérios de avaliação do estágio	1	2	3	4	5

12. "Tive" (o meu supervisor) das piores turmas da escola	1 2 3 4 5
13. Creio que o estágio foi suficientemente variado para me preparar para os desafios que a profissão me reserva	1 2 3 4 5
14. Tenho receio do mundo profissional (competição, mau ambiente de trabalho, não ser capaz de me relacionar com os outros profissionais...)	1 2 3 4 5
15. Desagradou-me a falta de abertura da minha escola à iniciativa própria	1 2 3 4 5
16. O estágio implicou um maior desgaste físico	1 2 3 4 5
17. Senti dificuldades em compreender o funcionamento/orgânica da escola onde estou a estagiar	1 2 3 4 5
18. Se voltasse atrás teria escolhido outro curso/profissão	1 2 3 4 5
19. Senti a minha actividade de estágio excessivamente controlada pelos meus supervisores	1 2 3 4 5
20. Senti dificuldades em trabalhar em equipa na escola onde estagiei	1 2 3 4 5
21. O estágio fez-me pensar que não tenho "vocaçào" para ser professor(a)	1 2 3 4 5
22. Existiu uma boa articulação entre o(s) orientador(es) da Universidade e o(s) da Escola	1 2 3 4 5
23. A partilha de experiências e/ou o trabalho conjunto com outros colegas representou um elemento importante na minha formação	1 2 3 4 5
<p>1 Totalmente em desacordo/nunca se verifica 2 Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica</p> <p>3 Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes verifica-se outras não</p> <p>4 Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes 5 Totalmente de acordo/verifica-se sempre</p>	

24. Sinto-me satisfeito(a) com os recursos que me foram disponibilizados pela escola para o desenvolvimento das minhas actividades

1 2 3 4 5

25. Tive, nalguns momentos, que tomar alguns medicamentos para poder aguentar o esforço, tensão ou *stresse* decorrentes do estágio

1 2 3 4 5

26. Consegui conquistar o reconhecimento dos outros professores

1 2 3 4 5

27. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outro grupo de estágio

1 2 3 4 5

28. Senti falta de orientações bibliográficas, pistas de trabalho e/ou orientações técnicas por parte dos meus supervisores

1 2 3 4 5

29. Sinto que o estágio foi um importante complemento dos primeiros anos do curso

1 2 3 4 5

30. Senti-me tenso(a)/nervoso(a) no meu dia-a-dia de estágio

1 2 3 4 5

31. Senti-me tratado(a) de forma calorosa na minha escola

1 2 3 4 5

32. Começo a pensar que o melhor será tirar outro curso

1 2 3 4 5

33. A supervisão representou, para mim, um importante espaço de crescimento/aprendizagem

1 2 3 4 5

34. Senti dificuldades em me adaptar aos horários da minha escola (demasiado rígidos, incompatíveis com transportes, muitos "tempos mortos"...)

1 2 3 4 5

35. Julgo que teria aprendido mais com disciplinas na Universidade do que no estágio

1 2 3 4 5

36. O estágio deu-me maior à vontade no estabelecimento de novas relações/na comunicação com os outros

1 2 3 4 5

37. Creio que a docência me poderá realizar" a nível:

Pessoal

1 2 3 4 5

Profissional

1 2 3 4 5

Estilo de vida

1 2 3 4 5

(férias, tempo livre...)

Social (prestígio)

1 2 3 4 5

Económico

1 2 3 4 5

Outros _____

38. Sinto que na minha escola um estagiário é pouco valorizado

1 2 3 4 5

39. Considero importante continuar a fazer formação na minha área (formação contínua, pós-graduação...)

1 2 3 4 5

40. Senti dificuldades em "conquistar" as turmas do meu supervisor

1 2 3 4 5

41. Julgo que a formação académica dos 1ºs anos me preparou para as exigências do estágio

1 2 3 4 5

42. Senti falta de um maior contacto com as pessoas de quem mais gosto

1 2 3 4 5

43. Julgo que posso vir a ser um(a) professor(a) competente

1 2 3 4 5

44. O estágio implicou um maior desgaste psicológico

1 2 3 4 5

45. Se voltasse atrás (ou pudesse) teria escolhido outra escola para estagiar

1 2 3 4 5

46. Os recursos disponíveis na Universidade (bibliografia, computadores...) foram suficientes para dar resposta às necessidades do estágio

1 2 3 4 5

47. Tive problemas de sono ao longo do estágio (insónias, dormir pouco/em demasia, sono leve e entrecortado, pesadelos...)

1 2 3 4 5

48. Senti dificuldades em "sintonizar" com outros professores (postura em relação à profissão, concepção do processo ensino/aprendizagem, critérios de avaliação dos alunos...)

1 2 3 4 5

49. Fez-me falta alguém com quem compartilhar as dificuldades que tenho sentido no estágio

1 2 3 4 5

50. Consegui estabelecer uma boa relação com o Conselho Executivo da escola

1 2 3 4 5

51. A competição com os meus colegas de estágio constituiu, para mim, motivo de dificuldade

1 2 3 4 5

52. Senti dificuldades em me adaptar ao meio/realidade social, económica e cultural da escola onde realizei o meu estágio

1 2 3 4 5

53. O estágio alterou os meus hábitos/padrões alimentares (horários, apetite, tipo de alimentação...)

1 2 3 4 5

54. O Ensino/Sistema Educativo trouxe-me algumas desilusões.
Em caso afirmativo, dê exemplo de algumas

1 2 3 4 5

55. O estágio permitiu-me adquirir, desenvolver e/ou consolidar competências fundamentais ao meu futuro profissional.

1 2 3 4 5

Especifique as 3 principais competências que adquiriu/desenvolveu

1. _____

2. _____

3. _____

1 Totalmente em desacordo/nunca se verifica 2 Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica
3 Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes verifica-se outras não
4 Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes 5 Totalmente de acordo/verifica-se sempre

56. Tive momentos no estágio em que pensei em desistir

1 2 3 4 5

Em caso afirmativo (respostas de 3 a 5) assinale algumas das razões

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Desgaste físico | <input type="checkbox"/> Insatisfação com curso escolhido |
| <input type="checkbox"/> Má relação com colegas de estágio | <input type="checkbox"/> Má relação/insatisfação com orientador(es) |
| <input type="checkbox"/> Problemas pessoais /desgaste psicológico/emocional | <input type="checkbox"/> Dificuldades de adaptação à instituição |
| <input type="checkbox"/> Desmotivação | <input type="checkbox"/> Insegurança pessoal |
| <input type="checkbox"/> Desilusão em relação ao Sistema de Ensino | <input type="checkbox"/> Insatisfação com a nota de estágio |
| <input type="checkbox"/> Falta de empregabilidade | Outro(s) _____ |

57. Identifique 3 sentimentos negativos associados à sua experiência de estágio

1. _____ 2. _____ 3. _____

58. Identifique 3 sentimentos positivos associados à sua experiência de estágio

1. _____ 2. _____ 3. _____

59. Sinto que o estágio me levou a crescer como pessoa

1 2 3 4 5

Caso concorde (respostas de 3 a 5), refira alguns dos principais ganhos a este nível

60. Identifique 3 aspectos positivos relacionados com a supervisão da Universidade

1. _____ 2. _____ 3. _____

61. Identifique 3 aspectos negativos relacionados com a supervisão da Universidade

1. _____ 2. _____ 3. _____

62. Identifique 3 aspectos positivos relacionados com a supervisão da Escola

1. _____ 2. _____ 3. _____

63. Identifique 3 aspectos negativos relacionados com a supervisão da Escola

1. _____ 2. _____ 3. _____

- ❶ Totalmente em desacordo/nunca se verifica
- ❷ Bastante em desacordo/poucas vezes se verifica
- ❸ Às vezes de acordo outras em desacordo/algumas vezes verifica-se outras não
- ❹ Bastante de acordo/verifica-se bastantes vezes
- ❺ Totalmente de acordo/verifica-se sempre

64. Tive dificuldades em gerir o duplo papel de observador (das aulas do supervisor)

e professor dentro de uma mesma turma

- ❶
- ❷
- ❸
- ❹
- ❺

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

PROJECTO COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Estamos a investigar a aquisição de competências em profissionais e futuros profissionais da Educação. Gostaríamos de poder contar com a sua colaboração, no sentido de melhor compreender algumas das questões ligadas à formação de professores e educadores.

Assim, agradecemos desde já a sua colaboração. Estes dados são anónimos e confidenciais.

A equipa de investigação

Noronha, Tejador & Melo de Carvalho

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

D. Noronha, F. J. Tejedor & J. Melo de Carvalho (2007)

(Versão para estudo)

Instituição _____

Curso _____ Ano Curricular _____

Sexo _____ Idade _____

Actualmente realiza actividades para além das aulas? Sim Não

Se respondeu sim, indique quais as actividades: _____

Assinale o número aproximado de livros que tem em sua casa:

- Alguns (até 10)
- Uma prateleira (até 50)
- Uma estante (até 100)
- Várias estantes (mais de 100)
- Muitas estantes (mais de 500)

Instrução do Pai _____

Instrução da Mãe _____

Profissão do Pai _____

Profissão da Mãe _____

Indique, pelo menos, três razões que a levaram a escolher este curso _____

Quando finalizar o curso onde pensa vir a trabalhar? _____

A – CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

1. A construção de actividades integradas implica dominar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais. Relativamente às afirmações que se seguem, assinalo o grau de aquisição de competências em análise (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Sou capaz de planificar o ambiente educativo.							
b. Sou capaz de organizar o ambiente educativo.							
c. Sou capaz de avaliar o ambiente educativo.							
d. Sou capaz de planificar actividades educativas.							
e. Sou capaz de organizar actividades educativas.							
f. Sou capaz de avaliar actividades educativas.							
g. Sou capaz de planificar projectos curriculares para o grupo.							
h. Sou capaz de organizar projectos curriculares para o grupo.							
i. Sou capaz de avaliar projectos curriculares para o grupo.							

2. No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, procure assinalar a sua percepção de competência, utilizando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Organizo o espaço e os materiais, como recurso para o desenvolvimento curricular.							
b. Disponibilizo e utilizo materiais estimulantes, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências da criança.							
c. Organizo as actividades de modo a que as crianças adquiram referências temporais.							
d. Incorporo recursos educativos, nomeadamente os recursos ligados às tecnologias informação e da comunicação (TICs).							
e. Desenvolvo um clima de segurança e bem-estar das crianças.							

3. Relativamente ao desenvolvimento da capacidade de observação, planificação e avaliação, procure assinalar a sua percepção de competência, usando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Observo a criança, o pequeno grupo e o grande grupo com o objectivo de planificar actividades e projectos adequados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo/turma.							
b. Ao planificar, tenho em conta os conhecimentos e as competências actuais efectuadas pelas crianças.							
c. Na planificação, incluo os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas das crianças.							
d. Planifico de forma transversal, abrangendo os vários domínios curriculares.							
e. Avalio em termos formativos a minha intervenção, o ambiente e os processos educativos, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.							

4. Quanto à capacidade de relacionamento, procure assinalar a sua percepção de competência, usando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Relaciono-me com as crianças procurando desenvolver a segurança afectiva/emocional e a autonomia das crianças.							
b. Envolver as crianças em actividades e projectos que decorrem da iniciativa das crianças.							
c. Fomento a cooperação entre as crianças, valorizando-as e integrando-as no grupo/turma.							
d. Implico a família e a comunidade nos projectos que desenvolvo com as crianças.							
e. Crio condições para o desenvolvimento sócio-emocional de cada criança em particular e do grupo/turma em geral.							
f. Estimulo a curiosidade das crianças.							
g. Estimulo a curiosidade das crianças, promovo a capacidade de resolução de problemas.							
h. Procuro capacitar as crianças para a realização de tarefas e crio situações de aprendizagem adequadas.							
i. Promovo o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças.							

5. Relativamente aos domínios específicos, abaixo indicados, procure apreciar, de um modo global, a sua competência, usando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Português.							
b. Matemática.							
c. Ciências – Meio Físico.							
d. Ciências – Meio Social.							
e. Expressões – Música.							
f. Expressões – Artes.							
g. Expressões – Drama.							
h. Expressões – Físico-Motora.							

B - INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO

6. A abordagem integrada do currículo, no âmbito da expressão e comunicação implica mobilizar um conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes. Assinale a sua percepção de competência, relativamente às Expressões Artísticas, Musical, Drama, Motora e Português usando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Proporciono um ambiente de estimulação comunicativa, criando oportunidades para que cada criança interaja com os adultos e com as outras crianças.							
b. Promovo o desenvolvimento da linguagem oral , especialmente em crianças de grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos.							
c. Crio situações favoráveis à emergência de comportamentos de leitura e escrita.							
d. Integro diferentes modalidades de expressão plástica , nas várias experiências de aprendizagem curricular.							
e. Desenvolvo a expressão plástica , utilizando linguagens múltiplas bi e tri dimensionais como meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo.							
f. Desenvolvo as capacidades de escuta, análise e apreciação musical das crianças, levando-as a reproduzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais.							
g. Organizo actividades e projectos, no domínio simbólico e dramático , capazes de permitir a expressão e o desenvolvimento motor.							
h. Crio situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da narrativa e da comunicação verbal e não verbal							
i. Exploro diversas formas de expressão dramática e as suas respectivas técnicas.							
j. Organizo jogos com regras progressivamente mais complexas, no sentido de proporcionar o controlo motor , pela actividade lúdica e a socialização pelo cumprimento de regras.							
k. Promovo a motricidade global, tendo em conta as formas de locomoção e orientação no espaço.							
l. Estimulo a motricidade fina e ampla, permitindo à criança manipular objectos.							

7. A abordagem integrada do currículo no âmbito da expressão e comunicação implica mobilizar um conjunto conhecimentos, capacidades e atitudes. Assinale a sua percepção de competência, no que diz respeito ao conhecimento do mundo – Matemática, Ciências do Meio Físico e Social, usando a mesma escala (1 = Não adquirido; 7 = Totalmente adquirido).

	1	2	3	4	5	6	7
a. Promovo actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos.							
b. Incentivo a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica.							
c. Crio oportunidades para exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida.							
d. Estimulo nas crianças a curiosidade e a capacidade de identificar características na vertente natural e social da realidade envolvente.							
e. Promovo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos.							
f. Procuro sensibilizar o interesse das crianças pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito.							
g. Proporciono ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais.							
h. Crio situações de aprendizagem que possibilitem a inserção da criança no contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.							

Questionário sobre Dimensões da Tecnologia Educativa

D. Noronha, J. Melo de Carvalho & F. J. Tejedor (2007)

(versão para estudo)

Instruções:

O presente questionário pretende avaliar dimensões individuais e organizativas das tecnologias computacionais e educacionais. Não existem respostas certas ou erradas. Procure assinalar (com um **X**) a sua opção de resposta

1. Tem computador próprio?

- Sim Não

2. Assinale a sua experiência com computadores:

- Vasta experiência
 Experiência moderada
 Experiência limitada
 Sem experiência

3. De um modo geral, como classifica os seus interesses pelos computadores?

- Muito interessado
 Algum interesse
 Interesse limitado
 Sem interesse

4. Para realizar as actividades associadas ao curso utiliza a Internet (rede web)?

- Sim Não

4.1. Se respondeu Sim, à questão anterior, classifique a sua experiência na utilização da rede web.

- Muito boa
 Boa
 Não muito boa

Pésima

5. Assinale a INTERESE DIDACTICO PARA SUA A FORMACÃO dos meios/recursos tecnológicos, abaixo indicados, na instituição/curso que frequenta:

	Muito bom	Bom	Suficiente	Pobre	Deficiente
Email para apresentar trabalhos para as disciplinas					
Email para efectuar comentários às aulas					
Email para levantar questões sobre a matéria dada e/ou trabalhos a realizar					
Discussão online "Sala de chat"					
Quadro interactivo ("whiteboard")					
Links para sites específicos					
Consulta de materiais de apoio às aulas					
Recurso para pesquisas para realizar trabalhos					

Outros. Especifique.

6. Como classifica a tecnologia usada no seu curso, na supervisão da Prática Pedagógica?

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Ausente

7. Como classifica a tecnologia usada na prática pedagógica, no terreno (ex. Jardins onde efectua a prática pedagógica)

- Muito boa
- Boa
- Suficiente
- Péssima

8. Assinale com um **X** a frequência com que utiliza algum destes tipos de tecnologia computacional.

Tecnologia computacional	Frequentemente	Raramente	Nunca
a. Processamento de texto			
b. Folha de Calculo			
c. Bases de dados (ex. ERIC)			
d. Edição Electrónica			
e. Ensino/Apresentação			
f. Captura de Vídeo e Áudio			
g. "Ambiente Arte/Gráfico"			
lh "Internet"			
i. E-mail			
j. Conversação on line ("Chat rooms")			

9. Assinale com um **X** a VALORISÃO DO USO destes tipos de tecnologia computacional.

Tecnologia computacional	Frequentemente	Raramente	Nunca
a. Processamento de texto			
b. Folha de Calculo			
c. Bases de dados (ex. ERIC)			
d. Edição Electrónica			
e. Ensino/Apresentação			
f. Captura de Vídeo e Áudio			
g. "Ambiente Arte/Gráfico"			

lh "Internet"			
i. E-mail			
j. Conversação on line ("Chat rooms")			

10. Em seu entender a tecnologia interfere POSITIVAMENTE na aprendizagem?

- Interfere muito
- Interfere
- Não interfere

Justifique? _____

11. No seu curso, os meios tecnológicos como o “e-learning” (PLATAFORMAS DE aprendizagem electrónica) e “e-tutoring” (tutoria electrónica) são utilizados como estratégia de aprendizagem?

- Sim
- Não

11.1. Indique as disciplinas apoiadas pelo “e-learning”

11.1.1. Indique as VENTAGENS DO APOIO DE “e-learning”

11.1.2. Indique LOS INCONVENIENTES DO APOIO DE “e-learning”

11.2. Indique as disciplinas apoiadas pelo “e-tutoring”

11.2.1..Indique as VANTAGENS DO APOIO DE “e-tutoring”

11.2.2. Indique OS INCONVENIENTES DO APOIO DE “e- tutoring”

12. Assinale em que medida se sente confortável no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

- Muito confortável
- Confortável
- Desconfortável

13. Assinale em qual destes locais acede mais frequentemente à Internet?

- Laboratório de computadores
 - Biblioteca
 - Local de estágio
 - Casa
 - Outro. Especifique _____
-

14. Quando se confronta com problemas no âmbito das tecnologias da informação e comunicação multimédia, a quem recorre? _____

15. EM FUNÇÃO DA SUA EXPERIENCIA, CRE QUE AS NOVAS TECNOLOGIAS FAVORECEM A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENTRE COMPANHEROS E/O ENTRE PROFESIONAIS DA EDUCACÃO?

- Muito
- Bastante
- Suficiente
- Pouco

15. CRE QUE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESO DE APRENDIZAGEM MELHORA A PREPARACÃO DO FUTURO PROFISIONAL DE EDUCACÃO?

- Muito
- Bastante
- Suficiente
- Pouco

Questionário sobre Comunicação e Tecnologia Educativa

D. Noronha, J. Melo de Carvalho & F. J. Tejedor (2009)

O presente questionário pretende avaliar dimensões individuais e institucionais das tecnologias computacionais e educacionais. Não existem respostas certas ou erradas. Procure assinalar (com um **X**) a sua opção de resposta.

1. Tem computador próprio?

- Sim Não

2. Assinale a sua experiência com computadores:

- Com experiência
 Sem experiência

3. De um modo geral, como classifica os seus interesses em termos de computadores?

- Com interesse
 Sem interesse

UTILIZAÇÃO NO CURSO – UNIDADES CURRICULARES

4. Assinale com um **X** a frequência com que utiliza algum dos recursos tecnológicos para executar trabalhos ou realizar actividades para as unidades curriculares/disciplinas do Curso.

Tecnologia computacional	Frequentemente	Raramente/Nunca
Processamento de texto		
Folha de Calculo		
Bases de dados (ex. ERIC; b-on)		
“Ambiente Arte/Gráfico”		
“Internet” (www) (rede web)		
Vídeo/vídeo-conferências		
e-mail para contactar os docentes		
Plataforma de aprendizagem (Moodle)		

4.1. Se utiliza a rede web (www), classifique a sua experiência na utilização:

Tecnologia computacional	Muito boa/boa	Reduzida/nula
“Internet” (www) (rede web)		
Vídeo/vídeo-conferências		
e-mail para contactar os docentes		
Plataforma de aprendizagem (Moodle)		

5. Assinale em qual destes locais acede frequentemente à Internet?

- Laboratório de computadores
 - Biblioteca
 - Local de estágio
 - Casa
 - Outro. Especifique _____
- _____

UTILIZAÇÃO NO CURSO – PRÁTICA PEDAGÓGICA

6. Na Supervisão da Prática Pedagógica, para além da supervisão presencial quais os meios electrónicos utilizados e qual o grau de adequação?

Tecnologia computacional	Utilização		Grau de adequação	
	Frequente	Raramente /nunca	Adequado	Inadequado
Bases de dados (ex. ERIC; b-on)				
“Internet” (www) (rede web)				
Vídeo/vídeo-conferências				
e-mail para contactar os docentes				
Plataforma de aprendizagem (Moodle)				

7. No Jardim de Infância onde realiza a Prática Pedagógica quais os recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem?

Tecnologia computacional	Existência		Adequação	
	Sim	Não	Sim	Não
Processamento de texto				
Folha de Calculo				
Bases de dados (ex. ERIC; b-on)				
Edição Electrónica				
Captura de Vídeo e Áudio				
“Ambiente Arte/Gráfico”				
“Internet” (www)				
e-mail institucional (alunos e professores)				
Conversação on line (“Chat rooms”)				
e-learning (ex. Moodle)				
e-tutoring (supervisão)				

UTILIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS

8. Assinale com um **X** o valor que atribui ao uso destes tipos de recursos tecnológicos, na sua própria aprendizagem.

Tecnologia computacional	Muitíssimo	Bastante	Pouco/Muito pouco
Processamento de texto			
Folha de Calculo			
Bases de dados (ex. ERIC; b-on)			
Edição Electrónica			
Captura de Vídeo e Áudio			
"Ambiente Arte/Gráfico"			
"Internet" (www)			
e-mail institucional (alunos e professores)			
Conversação on line ("Chat rooms")			
e-learning (ex. Moodle)			
e-tutoring (supervisão)			

9. Em seu entender a tecnologia da informação e da comunicação interfere positivamente na aprendizagem?

- Interfere muito
- Interfere
- Não interfere

10. Da listagem apresentada, assinale aqueles que estão em uso no seu curso e na sua Instituição.

Tecnologia computacional	Sim	Não
Processamento de texto		
Folha de Calculo		
Bases de dados (ex. ERIC; b-on)		
Edição Electrónica		
Captura de Vídeo e Áudio		
“Ambiente Arte/Gráfico”		
“Internet” (www)		
e-mail institucional (alunos e professores)		
Conversação on line (“Chat rooms”)		
e-learning (ex. Moodle)		
e-tutoring (supervisão)		

E-LEARNING

11. No seu curso, meios tecnológicos como o “e-learning” (plataformas de aprendizagem electrónica) são utilizados como estratégia de aprendizagem?

Sim

Não

E-TUTORING

12. Durante o seu curso o “e-tutoring” (plataformas de tutoria electrónica) foi utilizado como estratégia de aprendizagem?

Sim

Não

13. Assinale em que medida se sente confortável ao usar as tecnologias da informação e comunicação (TICs).

- Muito confortável
- Confortável
- Desconfortável

14. Tendo em conta a sua própria experiência durante o curso, considera que as TICs favorecem a aprendizagem entre colegas e/ou profissionais da Educação?

- MUITÍSSIMO
- Bastante
- Pouco ou muito pouco

15. Durante o Curso, o uso das TICs, contribuiu para a sua preparação enquanto futuro(a) profissional da Educação?

- MUITÍSSIMO
- Bastante
- Pouco ou muito pouco