

ANEXOS

ANEXO I
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR A: Foram analisados dois documentos: A) Proposta de Criação de um novo ciclo de estudos – mestrado em educação pré-escolar (perfil I) (aprovado em reunião plenária do conselho científico em 27 de Março de 2007); B) Regulamento da Prática Profissional Supervisionada – Mestrados em Educação Pré-Escolar (2010/2011)

Conceptualização geral e fundamentação do curso

Unidades de Registo	Conteúdo/Assunto
<p>“A IES A” tem vindo a adaptar os seus currículos de formação de acordo com as orientações emanadas da administração central mas, sobretudo, à luz das grandes transformações sociais que exigem um repensar da ação docente” (A)</p>	<p><i>Reformulação do plano estudos no âmbito das orientações da administração central</i></p>
<p>“O Decreto-lei nº43/2007 veio definir condições necessárias à obtenção de qualificação para a docência em domínios diversificados (...)” (A)</p>	<p><i>Decreto Lei 43/2007</i></p>
<p>“O curso prevê um total de 60 unidades de crédito, distribuídas por dois semestres curriculares de trabalho dos estudantes. Integra as três componentes de formação previstas no Decreto-lei nº43/2007” (A)</p>	
<p>“O grau de mestre na especialidade de educação pré-escolar é conferido de acordo com o decreto-lei 43/2007, e será atribuído após aprovação em todas unidades curriculares constantes do plano de estudos e da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (A)</p>	
<p>“No caso específico deste âmbito profissional a “IES A”, optou pelo perfil I, referido no anexo do Decreto-lei de modo a poder continuar a preparar os seus estudantes para o exercício profissional com crianças dos 0 aos 6 anos, garantindo a formação específica e o aprofundamento necessário ao exercício da docência com crianças deste nível educativo” (A)</p>	<p><i>Perfil Especifico do educador de infância</i></p>
<p>“Assim, o perfil de mestre na especialidade de Educação Pré-escolar (...) inscreve-se nos Decretos Lei nºs 240 e 241/201 de 30 Agosto”(A)</p>	<p><i>Reconhecimento do Perfil Geral e Especifico de Desempenho</i></p>

“De acordo com a mesma legislação (Perfil Específico) foi intenção da “IES A” propor dentro das limitações inerentes ao número de créditos deste perfil uma formação que possa capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas nomeadamente no quadro da educação de crianças com idade inferior a 3 anos (Decreto lei nº241/2001)” (A)

“ este novo plano de estudos visa assegurar a aquisição de conhecimentos e competências de intervenção no âmbito genérico, mas simultaneamente específico, da *Educação de Infância*, a “IES A” propõe um modelo que conduza de modo claro, a uma especialização profissional nos domínios referidos no Decreto lei nº241/2001 /(Anexo nº1)

“A prática profissional pretende nos estudantes estagiários (Decreto Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, ponto 4, do artigo14º) desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da Profissionalidade do educador de infância (crianças dos 0 aos 6 anos); constituir-se um espaço privilegiado para integração teórico-prática das componentes curriculares do mestrado; (B)

“Uma das finalidades da “IES A” enquanto instituição de formação proponente deste novo plano de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade em, Educação Pré-escolar, será permitir aos estudantes tornarem-se co-autores, com os formadores, do seu próprio projecto de formação” (A)

“O estudante deverá ser autor da sua prática, constituindo ao longo desta uma intervenção cada vez mais próxima do desempenho profissional do educador de infância, definido no seu perfil (Dec. Lei 241/2001, anexo nº1” (B)

”o carácter do plano curricular, aponta para uma formação assente numa permanente dialéctica ação/reflexão garantindo aos futuros profissionais de educação de infância uma fundamentação científica sólida e a aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades

Estudantes co-autores da sua formação

Processo de Supervisão

<p>“O estudante tem direito a ser apoiado na sua prática profissional pelos professores “IES A” orientadores cooperantes e supervisores institucionais “(Artigo nº5 1.1.3, B)</p> <p>“os estudantes devem refletir com o orientador cooperantes e com o supervisor institucional a respetiva PPS”(B)</p> <p>“participar no processo de avaliação, nas modalidades de auto e heteroavaliação, ao longo da sua PPS, conjuntamente com o orientador coop. e tutor” (A)</p> <p>Os ed. cooperante. devem “ter disponibilidade para desenvolver a modalidade de supervisão” clínica” com os estudantes. estagiários” (B)</p> <p>“colocando-o (ao estudante) em situação de aprender e praticar competências e atitudes básicas em relação à profissão de educador infância”(B)</p> <p>“facilitar aos estudantes estagiários os meios necessários para a tomada de decisões com responsabilidade”(B)</p> <p>“ responder às suas interrogações encorajando as suas iniciativas”(B)</p> <p>“convidar o estudante estagiário a explicitar as suas escolhas didáticas e pedagógicas, as suas intenções educativas e os meios que implementa para alcançar”(B)</p> <p>“contribuir para a análise da atividade e das atitudes do estudante estagiário durante a sua ação”(B)</p> <p>Competências do supervisor institucional - “organizar e dinamizar os Seminários de apoio à PPS para proporcionar aos estudantes:</p> <p>“um espaço de formação através da reflexão e do aprofundamento das funções e tarefas profissionais de um educador de infância em todas as suas dimensões”(B)</p>	<p><i>Intervenientes no processo de supervisão</i></p> <p><i>Reflexão cooperada</i></p> <p><i>Competências dos educadores cooperantes</i></p> <p><i>Competências supervisor institucional</i></p>
---	---

<p>“o desenvolvimento da competência reflexiva como elemento estruturador e instrumento de pensamento e da ação, através de uma organização de contributos teóricos de diversa origem (científicos, pedagógicas, éticos...) possibilitando uma leitura do real em situação apoiada em metodologias e instrumentos de investigação”(B)</p> <p>“instrumentos de investigação, de modo a permitir que os estudantes exerçam uma prática profissional apoiada na investigação, nomeadamente aquela que é produzida no âmbito da ação pedagógica”(B)</p> <p>Competências de supervisão (entre outras)</p> <p>“identificar as necessidades de formação emergentes da PPS e apoiar a organização de respostas adequadas ao contexto”(B)</p> <p>“encorajar os estudantes estagiários a ter um papel ativo e responsável na sua formação”(B)</p> <p>“propor conjuntamente (com estudantes estagiários e o orientador cooperante)modalidade de formação, de modo que o estudante estagiário encontre os meios de confrontar os conhecimento e as atitudes, adquirindo, assim, os comportamentos e competências desejados”(B)</p> <p>“Cada professor das diferentes unidades curriculares específicas, tem as seguintes funções: “dinamizar-se para trabalhar com os estudantes estagiários e os orientadores cooperantes, deslocando-se sempre que possível às práticas; apoiar os estudantes estagiários na conceção, implementação, realização e avaliação de projetos nas áreas de conteúdo específicas da sua especialidade, enquadradas numa perspetiva globalizante específica da intervenção educativa na educação de infância; estimular a análise, reflexão e fundamentação das práticas , aprofundando os saberes e as competências da sua área específica. (entre outras) (B)</p>	<p><i>Competências dos professores do curso</i></p>
--	---

Organização da Prática de Ensino Supervisionada

<p>“O curso contempla uma componente de Prática de Ensino supervisionada com 32 créditos, de carácter anual mas distribuída de forma progressiva ao longo de dois semestres, de modo a manter o princípio de uma prática integrada o qual tem prevalecido nas orientações definidas por esta instituição de formação. Inscrevendo-se numa filosofia de profunda articulação teoria e prática, orientando-se no sentido do estudante poder fazer a sua <i>prática de ensino</i> em instituições para crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos” (A)</p> <p>“Um domínio de formação particularmente importante neste curso é o que é traduzido pelas componentes curriculares <i>Prática Profissional Supervisionada</i> (32 créditos) com carácter anual e do <i>Seminário de Apoio à Prática Profissional</i> (4,5 créditos), acompanhando a referida prática e que dotará os estudantes dos instrumentos necessários a uma reflexão e investigação sobre essa mesma prática” (A)</p> <p>“ A Prática Profissional Supervisionada decorrerá em instituições da rede pública, cooperativa ou privada que atendam crianças dos 0 aos 6 anos”(artigo 3º,nº1,B)</p> <p>“A Prática Profissional Supervisionada realiza-se em dois períodos. No primeiro período (...) é realizada com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos e tem duração de 4 semanas” (artigo 4º,1.1 B)</p> <p>“No segundo, (...), é realizada com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e tem a duração de 15 semanas” (artigo 4º, 1.2, B).</p> <p>“O estudante tem direito, por parte do supervisor institucional, e durante o desenvolvimento da prática profissional supervisionada, a: a)ser observado, no mínimo, duas vezes no estágio de creche em creche b) ser observado, no mínimo, quatro vezes no estágio em jardim-de-infância”</p>	<p><i>Organização da PES</i></p> <p><i>Contextos de estágio</i></p> <p><i>Organização dos períodos de estágio</i></p> <p><i>Organização das visitas aos locais de estágio</i></p>
--	---

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR B: foram analisados dois documentos: A) Relatório para registo de criação do 2º ciclo de estudos Mestrado em Educação Pré-escolar (aprovado pelo conselho científico e conselho pedagógico da IES B (2007); B) Conceptualização e Organização da Prática e Intervenção Supervisionada.

Conceptualização geral e fundamentação do curso

Unidades de Registo	Conteúdo/Assunto
<p>“o curso que se propõe tem como objetivo a habilitação profissional para a docência na Educação Pré Escolar nos termos previstos no Decreto Lei 43/2007” (A)</p>	<p><i>Enquadramento legal que fundamenta a formação</i></p>
<p>“a estrutura organizativa deste ciclo de estudos responde às exigências legais de diferentes diplomas legais, designadamente Decreto lei nº43/2007, nº74/2006, nº 42/2005” (A)</p>	
<p>“Perfis Profissionais e competências a adquirir e desenvolver no 2º 2º estudos Educação Pré Escolar “De acordo com o Decreto Lei nº43/2007 e de acordo com os artigos 8º e 9º configuram respetivamente o Perfil Geral estabelecido no Decreto lei 240/2001 e o Perfil Especifico de desempenho profissional do(a) Educador(a) estabelecido no decreto lei nº241/2007” (A)</p>	<p><i>Perfil Geral e Especifico de desempenho</i></p>
<p>“não podemos desligar-nos de aspetos largamente consensuais e que derivam de investigação sobre a formação e desenvolvimento profissional” (B)</p>	<p><i>Contributo da investigação sobre a formação profissional na conceptualização do curso</i></p>
<p>“a prática profissional em contexto é o centro e eixo estruturante da formação dos profissionais da infância -não como aplicações desgarradas de um leque de conhecimentos teóricos a uma prática supostamente diversa, mas agregadas em torno da teorização e do questionamento dessa prática...” (B)</p>	<p><i>Prática como centro da formação dos educadores de infância</i></p>
<p>“este ciclo de estudos organiza-se tendo em conta a construção de um perfil profissional crítico e reflexivo, para isso contribuindo as diferentes componentes de formação, com especial incidência a prática de ensino</p>	

<p>supervisionada na qual se inclui a elaboração de um relatório final...” (A)</p> <p>“assume-se a necessidade de processos de formação de índole socio construtivista, fazendo emergir o sujeito em formação (estudante) por interações entre os restantes intervenientes no projeto formativo – orientadores/supervisores da ESEP e orientadores/cooperantes”.(B)</p> <p>“ a maioria das unidades curriculares presente no plano de estudos do mestrado em educação pré escolar é de carácter teórico-prático” (A)</p>	<p><i>Processo de formação centrado nos estudantes</i></p> <p><i>UCs de cariz teórico/prático</i></p>
--	---

Processo de Supervisão

<p>“acreditando nas competências do estudante o processo de orientação/supervisão rege-se por um princípio fundamental de ir colocando andaimes” (B)</p> <p>“o processo de orientação e de supervisão focaliza-se nos projetos de trabalho pedagógico desenvolvido pelos estudantes, estruturados por estes e pelos ed. cooperantes “ (B)</p> <p>“o papel do supervisor é o de encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, reorientar, trabalhar ou ensinar diretamente o estudante”(B)</p> <p>“O exercício de supervisão em cada sala de jardim de infância- o supervisor deverá exercer a supervisão pelo menos uma visita a cada estudante em datas a calendarizar“ (B)</p> <p>“os educadores cooperantes não podem ser considerados outsiders da formação (..) devem ser considerados sujeitos colaborativos na formação dos estudantes. A aproximação dos</p>	<p><i>Perspetiva de colocação de andaimes na base do processo de supervisão</i></p> <p><i>Projetos e trabalho pedagógico dos estudantes foco da supervisão</i></p> <p><i>Funções do supervisor institucional</i></p> <p><i>Educadores cooperantes como insiders da formação</i></p>
--	---

<p>supervisores da IES B a estes profissionais é fundamental.” (B)</p> <p>Principais funções dos educadores cooperantes são entre outras “orientar a conceção/planeamento, execução e avaliação das atividades letivas e não letivas; contribuir para a construção da identidade profissional reflexiva e crítica” (B)</p> <p>“os estudantes no desenvolvimento do seu trajeto formativo (..) reconhecem que os supervisores da IES B e os ed. cooperantes são recursos a considerar (..) na construção progressiva da sua autonomia e da sua consciência crítica”</p> <p>“Cabe-lhe (ao estudante) desenvolver a intervenção educativa e pedagógica e estruturá-la/planeá-la e avaliá-la (..) pois só assim se poderá acautelar a responsabilidade dessa intervenção às especificidades do contexto educativo em que está inserido (...)” (B)</p> <p>“o sentido integrador, globalizante, interdisciplinar e critico reflexivo que se impõe no trajeto formativo do estudante, assumido em equipa (estudante, orientador supervisor, educador cooperante.) pressupõe uma organização e desenvolvimento de proximidade entre instituição e sujeitos.” (B)</p>	<p><i>Funções do educador cooperante</i></p> <p><i>Supervisores e ed cooperantes enquanto recursos no processo formativo dos estudantes</i></p> <p><i>Enfoque na responsabilidade do estudante na sua formação – observação/planificação/avaliação - autonomia na intervenção em contexto-</i></p> <p><i>Estudante</i></p> <p><i>Relação de proximidade entre diferentes atores (sup./ed coop. est) essencial no percurso formativo do estudante</i></p>
--	--

Organização da Prática de Ensino Supervisionada

<p>“Esta componente de formação inclui 750h de trabalho., das quais 475h são de contacto e totaliza 20 ECTS” (A)</p> <p>“as unidades curriculares Observação e Cooperação e Prática e Intervenção Supervisionada inserem-se na componente de</p>	<p><i>Organização da componente PES</i></p> <p><i>Decreto Lei 43/2007</i></p>
--	---

<p>Prática de Ensino Supervisionada, privilegiando “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (Dec. Lei nº43/2007” (A)</p> <p>“As unidades curriculares que integram a Prática de Ensino supervisionada realizam-se em modalidade de Seminário e de estágio” (A)</p> <p>Estágio 225 horas está organizado 15h semanais /3 dias em sala de jardim de infância e atividades institucionais JI/agrupamento “ (B)</p> <p>“reflexões na IES B 15/15 dias (3h) de forma rotativa: a sessão de reflexão é da responsabilidade de um supervisor ou dois supervisores no caso das expressões ou do conhecimento do mundo. Podem ser convidadas as educadoras cooperantes” (B)</p>	<p><i>Organização PES</i></p>
<p>“São intervenientes nesta UC uma equipa multidisciplinar – psicologia e supervisão, matemática e ciências, história e geografia, expressões artísticas e motricidade, língua portuguesa. (B)</p> <p>“as UCs de PES respondem às necessidades de formação na área das Metodologias de Inv. Educacional, Observação e Cooperação Supervisionada e Prática e Intervenção Supervisionada, visando uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (A)</p>	<p><i>Integração de equipa multidisciplinar na componente de PES</i></p> <p><i>Relação entre PES e metodologias de investigação educacional numa perspetiva de desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva.</i></p>

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR C: foram analisados dois documentos: A) Proposta de criação de curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar; B) Regulamento Geral dos Ciclos de Estudo conducentes ao grau de mestre que habilitam para a docência – normas regulamentares (anexo – normas específicas de organização do trabalho de mestrado e de elaboração e apresentação do relatório síntese)

Conceptualização geral e fundamentação do curso

Unidades de Registo	Conteúdo/Assunto
<p>“o Mestrado em Educação Pré-Escolar está organizado, de acordo com o disposto no Decreto –Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, em 2 semestres”(A)</p> <p>“organizar e sustentar os projetos de formação, assim como assegurar a formação dos profissionais, tomando como referência os perfis geral e específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário (Dec.- Lei 240 e 241/2001)” (A)</p> <p>“esta proposta encontra-se condicionada pelos limites definidos no documento regulador da habilitação para a docência” (A)</p> <p>“os planos de estudos propostos se distanciam substancialmente dos anteriores” (A)</p> <p>“encarar o reforço da componente científico-didática (...) como uma oportunidade de reforço do <u>saber profissional</u> (...). É nesta perspetiva que defendemos que estas componentes, de modo articulado com a formação educacional e a prática de ensino supervisionada, podem/devem assegurar a não fragmentação do processo formativo” (A)</p> <p>“Este ciclo de estudos, de carácter predominantemente profissionalizante, tem como principal objetivo formar Educadores de Infância. Visa o desenvolvimento de competências teóricas e operacionais que lhe</p>	<p><i>Enquadramento legal- Dec. Lei 43/2007</i></p> <p><i>Perfil Geral e Especifico de desempenho</i></p> <p><i>Limitação da proposta de formação e diferença relativa á formação anterior</i></p> <p><i>Articulação das componentes de formação</i></p> <p><i>Centralização do trabalho do curso na prática pedagógica assumindo a prática profissional como produtora de conhecimento na formação dos profissionais</i></p>

<p>permitam uma reflexão e intervenção adequada a contextos educativos diversificados” (A)</p> <p>“o ciclo de estudos foi organizado de forma a valorizar, especialmente uma formação que visa uma forte ligação entre teoria e prática profissional” (A)</p> <p>“centrar o trabalho do curso em torno da prática pedagógica, assumindo-se a prática profissional como o eixo epistémico regulador da produção de conhecimento quando se trata da formação de um profissional” (A)</p> <p>“valoriza-se e assume-se como nuclear à aprendizagem profissional a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o conhecimento que emerge dessa reflexão. O saber próprio que caracteriza a profissão encontra o seu contexto de produção na prática profissional e a sua estratégia num processo de observação, análise e teorização continuados, ou seja, num processo investigativo e reflexivo continuados” (B anexos)</p> <p>“ao longo do ciclo de formação o formando deve: desenvolver uma consciência responsável, reflexiva e crítica na construção da sua identidade pessoal, social e profissional;” (A)</p> <p>“o envolvimento dos formandos nos processos investigativos e reflexivos visa o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, apoiada na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;”(A)</p>	<p><i>Prática pedagógica centro da formação</i></p> <p><i>Prática profissional enquanto contexto de produção de saberes da profissão num processo investigativo/reflexivo.</i></p> <p><i>O estudante enquanto sujeito de formação</i></p>
---	---

Processo de Supervisão

<p>“enquadramento e compromisso interinstitucionais do trabalho que se realiza nas equipas de supervisão, constituídas por docentes “IES C” e docentes cooperantes das escolas/agrupamentos” (A)</p> <p>“Tendo em vista um desenvolvimento progressivo e alargado das suas competências, nomeadamente ao nível da investigação os educadores cooperantes tem sido envolvidos na implementação de projetos da “IES C” (A)</p> <p>“ o trabalho desenvolvido por equipas formadas por orientadores cooperantes e professores da “IES C”, proporciona momentos de aprendizagem mútua muito positivos e permite a construção de conceitos comuns de formação, facilitadores do trabalho de supervisão e potencializadores de um melhor acompanhamento dos estudantes” (A)</p> <p>“ Prática supervisionada é enquadrada pelos supervisores da “IES C” e pelos profissionais cooperantes” (A)</p>	<p><i>Relevância do trabalho interinstitucional</i></p> <p><i>Modalidades de relação supervisores ESES e educadores cooperantes</i></p>
--	---

Organização da Prática de Ensino Supervisionada

<p>“Prática de Ensino Supervisionada, com 30 créditos” (A)</p> <p>A UC Prática Pedagógica em Educação de Infância tem definidos como resultados de aprendizagem entre outros “conhecer contextos e problemáticas do contexto educativo creche e jardim-de-infância; promover atitude analítica e reflexiva face a situações da prática profissional e institucional; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática” (A)</p> <p>“O Estágio, operacionalizado em horas de permanência/imersão em vários contextos profissionais, visa permitir (...)essa experiência dos alunos, com vista ao aprofundamento de competências necessárias ao desenvolvimento da atividade profissional” (B anexo)</p>	<p><i>Objetivos da PES</i></p> <p><i>Estágio potencializador do desenvolvimento de competências profissionais</i></p>
---	---

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR D: foram analisados dois documentos: Processo de criação de novo ciclo de estudos – Mestrado em Educação Pré-escolar (A); Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – cursos de 2º ciclo - mestrados em ensino que conferem habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário (B).

Conceptualização geral e fundamentação do curso

Unidades de Registo	Conteúdo/Assunto
<p>“O MEPE tem como principal objetivo complementar a</p> <p>Licenciatura em Educação Básica (formação banda larga) na formação de educadores de infância (...) com capacidade para intervir na ecologia da infância, especialmente no que respeita à educação das crianças dos 0 aos 6 anos e com uma preparação que proporcione e viabilize uma atitude investigativa, capaz de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa nas faixas etárias” (A)</p> <p>“Trata-se de uma formação que procura desenvolver nos seus formandos um conjunto de capacidades e competências que lhes permitam exercer a sua atividade docente em contextos de educação formal e não formal com crianças entre os 0 e os 6 anos de idade” (A)</p> <p>“Constituem-se como objetivos do MEPE: promover o desenvolvimento de competências de desempenho constantes no perfil Geral de desempenho do educador de infância e professores do ensino básico e secundário (Decreto Lei 240/2001) e específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto Lei 241/2001) (A)</p> <p>“O MEPE está organizado por semestres, contemplando as áreas de formação estabelecidas no artigo 14º do Decreto Lei nº43/2007 e a estrutura referida no mesmo Decreto Lei” (A)</p> <p>“Este ciclo de estudos está organizado fundamentalmente em função do estatuído no</p>	<p><i>Objetivos do MEPE</i></p> <p><i>Atitude investigativa promotora de inovação nas prática educativa 0/6anos</i></p> <p><i>Desenvolvimento de capacidades e competências para a intervenção com crianças 0/6 anos</i></p> <p><i>Objectivos MEPE</i></p> <p><i>Perfil Geral e Especifico de desempenho</i></p> <p><i>Decreto Lei 43/2007</i></p>

<p>Decreto-Lei nº43/2007 e procurou estar em consonância com algumas propostas de formação de educadores de infância de países como a Dinamarca, Finlândia, Holanda e Reino Unido” (A)</p> <p>“um percurso formativo marcado por uma forte implicação social, afetiva e cognitiva dos sujeitos” (A)</p> <p>“um percurso de formação que tem como referência a qualidade do processo formativo reivindicando a adoção de estratégias de auto e hétero regulação fortemente participada pelos sujeitos implicados” (A)</p> <p>“a centralidade da PES em contextos reais de intervenção, potenciando percursos de questionamento e indagação e favorecendo a assunção das atitudes e competências da profissão”(A)</p> <p>“ a formação dos educadores de infância em Évora tem-se caracterizado pelo reconhecimento da centralidade das práticas de iniciação à Profissionalidade” (A)</p> <p>“um percurso de formação fundado e projetado no exercício do diálogo transdisciplinar a todos os níveis e entre todos os sujeitos do processo formativo – formandos, docentes, ed. coop., instituições prestadoras de serviços à infância” (A)</p> <p>“</p> <p>A estrutura curricular que se apresenta para o MEPE emerge e sustenta-se (...) “ numa formação profissionalizante, fortemente suportada e vivificada nas experiências de iniciação à prática profissional; uma lógica de “team-teaching” e de “equipas de formação”; fortes e eficazes matrizes de tutoria (...)”(A)</p>	<p><i>Influência de propostas de formação de outros países</i></p> <p><i>Implicação dos sujeitos na formação</i></p> <p><i>Centralidade da prática na formação</i></p> <p><i>Transdisciplinaridade</i></p> <p><i>Relação entre todos sujeitos do processo formativo (formandos, formadores ed. Coop.)</i></p>
---	---

Processo de Supervisão

<p>“as atividades no âmbito da PES proporcionam aos/às estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenho do quotidiano profissional” (B)</p>	<p><i>Intencionalidade da PES</i></p>
<p>“competências do orientador da PES da “IES D” – orientar, coordenar e acompanhar os trabalhos dos/das estudantes nos domínio científico e pedagógico didático; orientar coordenar e acompanhar o trabalho dos/as estudantes nos domínios científico e pedagógico-didático” (B)</p>	<p><i>Competências orientador da IES</i></p>
<p>“competências dos orientadores cooperantes das escolas cooperantes – participar nas ações de formação destinadas aos/as Orientadores /as cooperantes (...);criar condições para a integração eficaz do(s) estudante(es) na base do protocolo assinado com a instituição onde intervem”(B) coordenar, orientar e acompanhar os/as estudantes nas vertentes de formação e de ação pedagógicas realizadas nas escolas cooperantes, de acordo com o previamente estipulado, em articulação com o orientador da universidade;” (B)</p>	<p><i>Competências orientadores cooperantes</i></p>
<p>Das competências do estudante destacamos “desenvolver as tarefas inerentes ao cumprimento do estipulado no programa da PES do curso; elaborar o projeto da PES, submetê-lo ao seu orientador da “IES D””(B)</p>	<p><i>Competências do estudante</i></p>
<p>“práticas sistemáticas de tutoria, centradas nos pontos críticos e nos desafios dos percursos de aprendizagem, para ajudar na obtenção de um elevado nível de desempenho por parte dos formandos” (A)</p>	<p><i>Sistema de Tutorias</i></p>

<p>“a supervisão no caso da PES será assegurada por docentes da “IES D”em estreita correlação com os orientadores cooperantes” (A)</p>	<p><i>Supervisão na PES</i></p>
--	---------------------------------

Organização da Prática de Ensino Supervisionada

<p>“o MEPE integra um estágio de natureza profissional (PES) objeto de relatório final defendido publicamente perante júri” (A)</p> <p>“ A PES desenvolve-se em estabelecimentos de Educação pré escolar” (B)</p> <p>“a PES em creche e a PES em jardim de infância são unidades curriculares anuais com a seguinte organização horária: no 1º semestre, ambas com 130 horas totais sendo o período de contato definido por 50 horas de estágio+8 horas teórico-práticas+5 horas de orientação tutorial; no segundo semestre a unidade curricular “PES em creche” com 130 horas totais e o período de contato definido por 60 horas de estágio + 3horas de orientação tutorial e a unidade curricular “PES em jardim de infância” com 390 horas totais e o período de contato definido por 180 horas de estágio e 9 horas de orientação tutorial” (B)</p>	<p><i>PES - Estágio de natureza profissional</i></p> <p><i>Contextos de estágio</i></p> <p><i>Organização PES</i></p>
<p>“A PES constitui-se como uma componente de formação integradora da formação educacional geral, das didáticas específicas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro/a docente, através da iniciação à prática profissional num determinado domínio de habilitação para a docência” (B)</p>	<p><i>PES enquanto componente de formação integradora</i></p>

ANEXO II
ENTREVISTAS COORDENADORAS

Entrevista à Coordenadora do MEPE da IES A - Professora Doutora C.T.

Data: 18 de Março de 2015

Local: gabinete da entrevistada

Duração: 48 minutos

Para começar a nossa entrevista gostaria de saber há quanto tempo é docente na “IES A”, e há quanto tempo é coordenadora do MEPE?

Estou na “IES A” há cinco anos, é o meu quinto ano letivo, e sou coordenadora do MEPE há quatro anos.

Relativamente ao MEPE que conceções e perspetivas estão subjacentes à formação inicial dos educadores de infância?

A forma como nós organizamos o mestrado, uma das nossas bases, que já vinha da antiga coordenação, é a formação integral dos educadores de infância numa perspetiva muito de um profissional reflexivo. Esta é uma ideia que para nós é fundamental. Outra ideia subjacente à formação dos nossos educadores é que a componente científica ela é importante e deve integrar a formação dos educadores mas ela deve-se ampliar a outras questões que são transversais àquilo que está nas orientações curriculares, aquilo que é desejável num profissional de educação que tem a ver com as questões da democracia, da cidadania e o respeito pelas crianças. Estes são pressupostos para nós fundamentais e portanto organizámos sempre o curso nessa base e temos vindo a densificar um trabalho muito colaborativo entre docentes. Essa tem sido uma prática nos últimos dois anos sobretudo depois das alterações ao plano de formação, nós temos vindo a densificar o trabalho de equipa. Nós temos uma unidade curricular que é Projetos Curriculares Integrados onde entram todos os professores do mestrado, são cerca de vinte e três, e formámos nos últimos dois anos equipas de professores em que considerassem várias áreas científicas, as Ciências da Educação, a Prática Profissional Supervisionada, as Didáticas e as Expressões. Fazemos subequipas que acompanham todos os alunos do MEPE. Ora nós temos mais de 60 alunos, portanto isto é uma reorganização um bocadinho complicada. De qualquer forma parece-nos interessante este trabalho colaborativo para dar esta visão integral daquilo que são o plano de formação e aquilo que são as práticas dos nossos alunos e das nossas alunas.

No modelo de formação preconizado qual é o papel atribuído aos estudantes, futuros educadores de infância?

Sobretudo que tenham um papel muito ativo no processo e organizamos a maioria das unidades curriculares – isto é um processo lento e gradual porque há muitas formas de trabalhar, somos muitos docentes, mas é um trabalho que eu acho a coordenação tem vindo a fazer com os docentes. Nós temos reuniões periódicas num sentido que os alunos tenham um papel ativo durante todo o processo, não só no processo de integração dos estágios, tanto na creche como no jardim-de-infância, ainda que eles sejam ainda desiguais, que é menos tempo em creche que em jardim-de-infância. Penso que vamos conseguir agora com a nova reformulação do curso, eles têm um papel equitativo – a

creche e jardim-de-infância – mas até agora não têm sido. Que os estudantes tenham um papel muito ativo, e muito de diálogo com os professores e sobretudo com as supervisoras institucionais, sobretudo no âmbito da prática. É um processo que é construído diariamente mesmo. Elas fazem as planificações, elas fazem as reflexões diárias e é discutido tanto com a supervisora, como com a educadora cooperante e depois ainda nesta UC que se chama PCI em que também trazem todas as reflexões, as dúvidas as perplexidades para serem discutidas em pequeno grupo e que me parece ser uma marca interessante do curso. Consideramos sempre que ele, ou ela, porque são maioritariamente mulheres, tenha um papel muito ativo no processo ou pelo menos é isso que é desejável que tenham. Não é fácil de concretizar este processo, sobretudo no processo de creche porque elas não têm experiência com crianças muito pequenas. Durante a LEB não têm e há uma ansiedade tremenda da parte delas e há um apoio muito maior nosso nesse processo, mesmo na parte curricular do mestrado apelamos sempre para o facto de eles terem um papel muito ativo no processo inclusive de avaliação das unidades curriculares onde eles participam inclusive na sua própria avaliação e na avaliação dos colegas. Parece-me interessante esse processo.

A interdisciplinaridade que referiu existir na UC PCI é transversal á prática pedagógica? Esses professores, das diferentes áreas curriculares, vão às práticas?

Vão ao estágio de jardim-de-infância. Não é fácil conciliar. Não vão ao estágio em creche pois são muitos adultos na sala, é contraproducente e temos que respeitar as crianças e o pessoal. Mas ao jardim-de-infância vão. A equipa organiza-se – são 3 professores para uma média de 9 alunos - considerando sempre as áreas transversais para aquele diálogo interdisciplinar e há sempre os professores que vão pelo menos uma visita ou duas ver os alunos para terem também noção do desenvolvimento do projeto, para além do que é a supervisão institucional e eu acho que isso tem dado uma dinâmica muito interessante ao mestrado, pois os professores envolvem-se efetivamente no processo, percebem depois o que é que é exigido. Não é um processo isento de conflitos, um processo isento de problemas mas é um trabalho que penso temos vindo a melhorar de ano para ano. Esta ideia das subequipas eu acho que resultou muito desde há dois anos para cá, porque se nota na discussão quando temos reunião com o professores do mestrado um maior conhecimento daquilo que é a prática pedagógica e que nem sempre isso acontecia porque há professores que estão muito afastados daquilo que é a prática e parece-nos que este envolvimento é muito interessante e curiosamente nunca tivemos qualquer problema com as educadoras cooperantes. Há sempre uma abertura muito grande das educadoras porque é mais uma pessoa que vai e essa é sempre uma questão complicada para nós, e também para quem recebe, mas tem sido fácil de fazer esta gestão porque nós temos o cuidado de não haver sobreposição de estágios da LEB e estágios do Mestrado Pré-escolar. Essa tem que ser uma preocupação acrescida porque senão às tantas estão imensos adultos, imensas pessoas a irem, e não pode ser. Mas tem sido um trabalho muito interessante.

Referiu que os estágios têm duração desigual, qual é a razão dessa desigualdade?

Eu herdei já essa “desigualdade”. Este ano alteramos, este ano são 12 semanas de ji (eram 15) e 6 semanas em creche (eram 4). Também não é fácil ao nível do calendário escolar organizarmo-nos. Sabemos todos que estamos neste Mestrado que há que organizar práticas e um mestrado num ano letivo mas este ano conseguimos aumentar o tempo de

creche. Mas também lhe posso dizer que internamente não é um processo fácil porque há muitos colegas que consideram que o mestrado é pré-escolar e portanto a creche não entra neste processo. Tem sido um processo muito de conquista de espaço daquilo que é a educação das crianças mais pequenas e tentar explicitar que o trabalho dos educadores de infância é com crianças dos 0 aos 6 anos. Que as crianças não nascem aos 3 anos e há um trabalho que é feito antes. Eu penso que a questão de algum desconhecimento, um conhecimento que eu diria, com “nuances” complexas, digamos assim para ser simpática, que relega a educação das crianças pequenas para as margens das margens. Tem sido um trabalho interno, inclusive fora do MEPE, ainda que dentro do MEPE com os professores também não seja fácil, tem sido essa a conquista. Conseguimos agora, se for aprovado o novo plano de estudos, uma equidade entre o tempo de estágio em creche e em jardim-de-infância. Eu acho que esta é uma conquista interna de que as crianças têm direito a profissionais de qualidade e que nós formamos educadores para trabalhar em creche e em jardim-de-infância, ou outros equipamentos, e que a maioria dos nossos alunos arranja o primeiro emprego em creches. Parece-nos que esta é uma valorização daquilo que é a creche e o trabalho em creche. Este é um trabalho que temos vindo a conseguir fazer, mas é um trabalho de muito conflito interno.

Que perfil ideal de educador de infância está implícito na formação que preconizam?

O que nós defendemos neste momento é um perfil de um educador que trabalhe com crianças dos 0 aos 6 anos. Esta para nós tem uma dimensão ética, inclusive política. A concretização da ideia que as crianças não nascem aos 3 anos, que as crianças nascem antes, que a creche tem que ser um espaço de qualidade para as crianças o que implica ter profissionais qualificados nessa área. É um processo fundamental. Não chega só estarem na creche, elas tem que estar numa creche que tenha profissionais e que esse espaço seja um espaço efetivamente de qualidade para elas. Foi uma conquista e digo uma luta muito interessante do ponto de vista da discussão sobre o processo, que os nossos alunos têm que ter formação em creche. É que eles chegam ao MEPE com uma ausência quase total, não diria total, mas muito grande relativamente à creche. A maioria, a totalidade, nunca passou por estágio em creche. Se pensarmos que os nossos alunos, esta geração, é também uma geração que tem muito poucos irmãos, famílias muito nucleares, muito pouco alargadas, em que o contacto com crianças pequenas é quase nulo, essas experiências que são importantes nas nossas vidas eles não trazem. Nós verificamos isso quando elas vão para estágio na creche, o medo, o receio porque não há experiência nem formativa académica, nem pessoal. Eu acho que isto é um desafio para quem forma educadores de infância. Há dois anos que temos seguido as alunas e tentar perceber o grau de empregabilidade e temos todas a trabalhar em creche ou pelo menos a maioria, 88%, a trabalhar em creche, não temos ninguém a trabalhar em jardim-de-infância. Isto tem que ser uma preocupação também para nós, não é?

Na sua opinião que lugar é atribuído à prática pedagógica na formação?

Eu acho que a prática continua a ser um bocadinho relegada, é o que me parece, nos últimos diplomas que orientam a formação dos educadores de infância. Eu penso que a prática devia ter um papel ainda mais importante por causa destes condicionalismos todos. A LEB prepara uma formação muito generalista, os estágios que elas tem são

claramente insuficientes e portanto numa formação de educadores de infância de um ano, que é o que temos atualmente, a prática dentro daqueles créditos e aquele tempo que é difícil de organizar em dois semestres. Eu penso que a prática continua a não ter, do ponto de vista do tempo efetivo, um papel ainda como devia ter, na minha opinião. Ainda assim, não obstante esse processo, temos tentado fazer, à semelhança de outras escolas, contornar esses obstáculos, tendo as estagiárias a fazer estágios individuais, é importante neste processo para que seja uma prática efetiva uma construção pessoal daquilo que é a identidade de um educador ou educadora de infância, numa relação mais próxima com as cooperantes, uma relação muito mais próxima com as crianças e suas famílias. Tentamos contornar este pouco tempo e experiência da prática, sobretudo em creche, que façam um trabalho muito individual no sentido de estarem sozinhas na sala. Esta é uma questão. Também na distribuição e na organização, que não é fácil porque temos muitos alunos mas tentamos que a supervisora seja escolhida de acordo com o perfil que aquela aluna tem. Ou seja há o cuidado de na reorganização das supervisoras de estágio ficarmos com alunas com determinado perfil ou seja tentamos por exemplo a Manuela que é a nossa educadora mais velha e aquela que tem mais experiência, normalmente ficar com alunas que tem mais dificuldade que apresentam questões mais complexas, em contextos de estágio que também tem dimensões mais complexas, também tentamos que esse trabalho seja feito. Sempre que há uma situação com algum problema vamos duas supervisoras fazer supervisão de estágio. Felizmente não temos tido muitos problemas, pois com 66 alunos que temos este ano seria muito difícil. Mas já aconteceu. Alunas que por alguma questão tem mais dificuldade na prática ou que há aja problema com a orientadora ou integração no estágio, vamos sempre duas supervisoras fazer esse processo. Parece-nos que temos vindo a organizar o processo de forma a conseguirmos que a prática assuma o lugar que ela deve ter que é um lugar fundamental. Eu não sou defensora da prática pela prática, atenção, eu acho que a prática se não tiver uma base de sustentação teórica, eu também acho que não funciona. A prática só por si não chega. É uma reivindicação das alunas – nós devemos ter mais prática - e isso eu entendo. Mas se a prática não for sustentada na reflexão na leitura, na teoria, ela também não funciona bem. Portanto é importante este trajeto entre a teoria e a prática e a prática e a teoria. Nós tentamos fazer esse esforço. Por isso é que, por exemplo, a UC de PCI está juntamente com o estágio de jardim-de-infância para que os professores possam ainda acompanhar, de alguma forma, os estágios.

Como está organizada a componente de PES?

Elas têm seis semanas de estágio em creche. Fazem toda a parte curricular no primeiro semestre. Pelo menos a maioria das unidades curriculares fazem no 1º semestre. Depois tem uma semana de observação em creche para irem, conhecer, apresentarem-se, fazerem a primeira caracterização do contexto, das famílias, das crianças, darem-se a conhecer e depois entram a semana toda. Fazem 5h diárias a semana inteira em creche. Fazem o mesmo no jardim-de-infância. Este ano tiveram apenas uma semana entre a prática em creche e a prática em jardim-de-infância, porque aumentamos a prática em creche. Tiveram uma semana de intervalo entre os contextos. Mas elas sabem no início do ano, a distribuição é feita em grande grupo e os locais de estágio são escolhidos, também, pelos alunos. Apresentamos em função do que tem acontecido nos últimos anos, sobretudo nos últimos dois anos, mas este ano foi premente, que são as situações sócio económicas das famílias e das alunas, e que temos que ter em consideração. Até porque Lisboa é muito

grande, isso implica pagamento de passes. Mas também nos parece que é um processo mais transparente para todos. Não é fácil de organizar, porque somos muitos, mas distribuimos os locais de creche e logo os de jardim-de-infância, e eles ficam a saber quem é o supervisor de creche e de jardim-de-infância porque às vezes não é o mesmo. Do ponto de vista da organização interna há colegas que só tem práticas de creche e outras que só tem prática de jardim-de-infância, por questão de distribuição de horário, de serviço docente. São casos excepcionais porque regra geral nós acompanhamos creche e jardim-de-infância. Elas vão uma semana de observação para creche e depois começam o estágio intensivo de 5h diárias, fazem horário contínuo, e a mesma coisa em jardim-de-infância. É opção nossa, parece-nos que é importante que elas estejam diariamente pelo pouco tempo que a prática tem. Penso que tem surtido efeito. No segundo semestre elas já estão em jardim-de-infância, só vem ao final da tarde, uma vez por semana, ao PCI. Vem às 17h30 para que todas consigam vir. É a forma como nós organizamos, individualmente uma supervisora e no caso da creche elas têm direito a duas visitas, regra geral fazemos mais, mas duas são obrigatórias e em jardim-de-infância quatro visitas. E ainda o Professor de PCI que também vai lá. Discutimos sempre no modelo que se designou de supervisão clínica, sempre que vamos fazer supervisão nós reunimos no final, a estagiária, a educadora ou educador, a supervisora ou supervisor, também temos um, e portanto discutimos a questão do que é que aconteceu, faz-se autoavaliação, faz-se o que é comum num processo de supervisão. Parece-me que é uma forma de acompanhamento mais contínuo, é desigual porque para quem tem dois estagiários este processo é possível, é o meu caso, para quem tem quinze o processo é mais difícil como é óbvio. É uma tarefa que pode ser atenuada se o novo plano de estudos, de um ano e meio, vier aprovado. Penso que a coisa pode melhorar, pelo menos o processo melhora, mas há aqui uma desigualdade, que é um problema para nós. Quem tem quinze estagiários não é o mesmo do que quem têm dois, portanto também não queremos criar desigualdades no processo de supervisão e isto é algo que temos vindo a discutir nas reuniões de supervisoras. Nós temos reuniões de supervisores de dois em dois meses, três em três, agora em jardim-de-infância temos mais, também as questões densificam-se por cauda do relatório da prática profissional, mas esta é uma questão que temos que pensar no próximo ano mas não é fácil porque implica os horários a distribuição de serviço docente, há um conjunto de condicionamentos que é difícil, mas essa é uma preocupação minha enquanto coordenadora.

Disse que as estudantes vão cinco dias para a prática, quer em creche quer em jardim-de-infância, e que no caso do estágio em jardim-de-infância uma vez por semana ao fim da tarde vêm ao PCI. Mas também têm a UC Seminário de Apoio à Prática Profissional, como funciona?

Tivemos mas foi alterado, foi substituído por Metodologia de Investigação. Nós não tínhamos a UC Metodologia, foi-nos sugerido pela Agência que tivéssemos e então substituímos o Seminário pela Metodologia. O grande corpo dessa UC foi dada no 1º semestre e agora vamos ter algumas sessões, mas poucas, são duas, e trabalhamos a pares, duas docentes, Eu e a Dalila, no sentido de dar um maior apoio ao relatório da prática Profissional Supervisionada. Já não temos o Seminário de Apoio à Prática Profissional.

O que me está a dizer é que já não há uma alternância entre momentos de prática e momentos de reflexão da prática, que era o que acontecia com a UC Seminário Apoio à Prática Profissional?

O momento que encontramos para isso, mas que não substitui de forma nenhuma, mas que é uma forma de os ter cá. Parece-me que é importante, por um lado, que eles estejam 5 dias no estágio mas depois nós vamos perdendo o contacto com eles. Uma forma que nós encontramos de os trazer cá, para além das reuniões gerais de aluno Há três coisas que eu gostava falar, nós reunimos mensalmente com os representantes das três turmas. Eles elegem dois representantes por turma e nós mensalmente reunimos com esses representantes, eles têm a tarefa de contactar todos os colegas, no sentido de fazer um levantamento das situações que merecem alguma discussão. Esta é uma questão e algo que nós gostaríamos de continuar. Com o término do Seminário nós sentimos essa dificuldade. Nós organizamos um ciclo de conferências, Encontros e Saberes sobre Educação de Infância e temos tentado convidar um conjunto de pessoas que tragam temáticas que estejam ligadas aquilo que é a prática, também é um momento interessante de discussão com eles, é uma forma que também encontramos e que nos parece interessante eles conhecerem outras pessoas de outras escolas outras instituições de formação que desenvolvem trabalhos específicos, sobretudo na área do doutoramento que fizeram, parece-nos interessante. Este ano convidámos os ex alunos para uma mesa redonda, que é o ultimo seminário. É uma forma de eles virem cá e de nós podermos estar com eles de alguma forma. Nesse dia organizamos aquilo que é uma reunião geral de alunos. Agora virão dia 8 de Abril que virá a Angela e depois teremos uma reunião geral de alunos para falarmos da estrutura final do relatório da prática profissional supervisionada. Não substitui de forma nenhuma aquilo que era a prática do Seminário de Apoio à Prática Profissional, mas foi difícil esta reorganização do currículo tendo em conta que nos fizeram a sugestão que a Metodologia fizesse parte, o que me parece certo, mas isto mexeu na estrutura da formação.

Quem seleciona as instituições cooperantes? Como se estabelecem as relações entre a “IES A” e a instituição cooperante?

Somos nós, a coordenação de curso, ouvindo as supervisoras e os alunos. Nós temos neste momento um modelo, desde o ano passado. A maioria dos locais de estágio e dos educadores cooperantes já vinham da licenciatura em educação de infância e primeiro ano do Mestrado. Mas pareceu-nos que no último ano, até pelas mudanças sócio económicas das nossas alunas e às dificuldades que elas tinham de ir a alguns centros, e também pela avaliação das supervisoras relativamente a alguns centros, o ano passado instituímos uma grelha de avaliação que é preenchida pelas supervisoras e é preenchida pelos alunos. Do cruzamento dessas informações no ano a seguir nós continuamos, ou não, com alguns centros de estágio. São poucos aqueles com os quais não seguimos, mas por razões às vezes diversas, não concordamos com o projeto, as coisa não correram bem, não continuam. É feita uma avaliação, eu diria, mais rigorosa que nos anos anteriores. Foi também uma sugestão da Agência, e pareceu-nos bem desse diálogo, que nós tivéssemos indicadores mais claros nesse processo. Nós temos vindo a densificar essa avaliação sempre ouvindo os alunos que nos parece que, mais do que ninguém, são interlocutores fundamentais e as supervisoras porque vamos lá, conhecemos, falamos. Mas também há uma ampliação grande, de há dois anos para cá, efetivamente da escolha, e foi

propositada, também de uma dimensão política que é escolher os centros de estágio da Santa Casa da Misericórdia. De há dois anos para cá, tivemos, pelo que sei antes de eu vir foram tinham sido centros cooperantes, depois deixaram de ser, agora voltamos a ter porque nos parece também que é importante que as alunas conheçam realidades socio económicas difíceis, e que essas crianças também precisam de profissionais com qualidade. Eu acho que as estagiárias trazem coisas novas aos centros de estágio. Este tem sido o feedback da Santa Casa, acho que também é um processo interessante desse ponto de vista. Há uma grande diversidade de centros de estágio, também do ponto da classe social que atendem e parece-nos importante que as alunas tenham esta experiência. São escolhidos deste ponto de vista. Há um conjunto de critérios para além dos legais, cinco anos de serviço, de preferência mestrado em supervisão, o que não é fácil encontrar em 66 centros de estágio. Os critérios que estão na lei, tentamos cumprir. Os cinco anos cumprimos de certeza. Depois era feita a avaliação anual pelas supervisoras e as alunas.

Além das visitas que fazem aos estágios, que relações estabelecem com os educadores cooperantes?

Neste momento não fazemos formação contínua, porque não nos conta como tempo de serviço, e face à nossa dificuldade de horário, começa a ser muito complicado. Ainda assim posso dizer que nos últimos anos em que organizámos o ciclo de conferências Encontros e Saberes em Educação de Infância as educadoras têm vindo, não é formação creditada mas é a formação onde nós temos as cooperantes, isso parece-nos importante. E temos as reuniões gerais que fazemos com as cooperantes, no fundo é isso que acontece. Nós fizemos agora a aplicação de um questionário às educadoras cooperantes para fazer o levantamento das necessidades relativamente à formação continua, tentar perceber o que é que elas desejariam. Mas depois há constrangimentos da nossa parte, nós não conseguimos, porque não nos conta como horário de trabalho, não está na nossa distribuição de serviço docente e portanto também não podemos encontrar mais espaço para o fazer. Mas essa é uma lacuna que nós gostaríamos de ultrapassar, mas não sei muito bem como e não depende só de nós, mas tem que ser levantada nos órgãos próprios da Escola. Acho que era um mecanismo interessante. Este ano abrimos outra vez a Especialização em Creche e para as educadoras cooperantes há benefícios no pagamento das propinas e aí temos algumas educadoras cooperantes que vieram fazer a pós graduação em creche. É o segundo ano que abrimos a pós graduação e a maioria são cooperantes e agora até já temos duas ou três ex alunas, mas a maioria são educadoras cooperantes, que têm benefício de redução das propinas. É isto que temos. Há uma relação muito estreita, muito próxima, eu diria mesmo que há uma boa relação, entre nós e as cooperantes, mas é isso que acontece.

Mas as educadoras cooperantes têm participação no júri do Relatório Final do MEPE?

Esse é um aspeto muito interessante pois é um aspeto que todos os anos é discutido nomeadamente no científico. As educadoras cooperantes estão no júri, são convidadas e é-lhes dada a correspondência a especialista só para aquele efeito, e portanto elas fazem parte integrante do júri, que tem presidente, o orientador do estágio, tem o arguente e a educadora, normalmente a do jardim-de-infância, porque regra geral o relatório final é feito sobre o jardim-de-infância. Acontece pontualmente virem também as da creche, são

convidadas a estar, mas no júri estão as educadoras de jardim-de-infância. Elas têm um papel como qualquer outro membro do júri, elas participam na arguição e na discussão da nota. Não sei se vamos conseguir manter este esquema mas eu gostaria muito, e sou defensora acérrima pois acho que é uma forma de legitimar o trabalho que elas fazem com as nossas alunas, elas estão com elas e são parte fundamental do processo de formação, com os supervisores e os outros professores do mestrado, são elas que estão com as nossas alunas, nós vamos lá e temos um diálogo permanente mas são elas efetivamente que estão lá. Penso que é também uma forma de aprendizagem para todos para quem está, para quem arguiu o relatório, para quem está com elas no estágio. Aquilo que me tem parecido, não tenho nenhuma base científica para afirmar o que vou afirmar, é mesmo uma impressão, ainda que eu não seja muito dada a impressões, mas eu tenho notado ao longo destes últimos anos uma outra forma das educadoras olharem o relatório da Prática Profissional Supervisionada. Eu acho que também é um processo de aprendizagem para elas. O facto de elas virem, algumas delas já é o terceiro ano que vem, olharem para o relatório e o que é exigido, de uma outra forma. Quando vamos ao centro de estágio percebemos isso, “não se esqueçam que tem o relatório para fazer”, “temos que pensar no tema do relatório”, e lembram os alunos, é uma preocupação. Este é um processo formativo para todos, não só para as estagiárias mas também para elas. Eu acho que este processo que se devia manter por isso é um reconhecimento pelas educadoras neste processo de formação, como parceiras e como colegas, penso que esse é um processo também importante, é também é um processo formativo para elas. Elas entendem também que não é só a prática, aquilo que é designado a prática e depois o entendimento que nós temos diferentes do que é a prática, Eu continuo a ser defensora que as educadoras, e também os educadores, estejam no júri.

Gostaria agora que me falasse das potencialidades e dos constrangimentos surgidos relativamente à articulação entre as diferentes UC do curso e a prática pedagógica, a relação entre todas as UCs do curso e a realização do relatório final.

Eu continuo a achar que este é um trabalho e hercúleo num mestrado de um ano. Acho que é um constrangimento efetivo. Se me perguntar se eu acho que com um ano e meio as coisas melhoram, tenho esperança que sim porque acho que o tempo nos ajuda a repensar as coisas. É tudo muito rápido aqui. É rápido com os docentes, é rápido com os alunos, é uma intensidade muito grande a todos os níveis. E há problemas de articulação, como é óbvio Acho que é sempre mais fácil na teoria que na prática falar de articulação e também considero que nem todos tenhamos a mesma conceção do que é articulação, ainda assim eu acho que nos últimos dois anos temos vindo a fazer um trabalho efetivo, pelo menos na tentativa. A UC PCI continua a ser uma marca na nossa formação pois é um espaço onde efetivamente estamos todos juntos, construímos os documentos conjuntamente, grelhas de avaliação, estamos juntos na orientação dos alunos e isto tem dado também aso a uma maior relação entre nós. Quando estamos a acompanhar os alunos e ouvimos os colegas da área das ciências naturais ou das ciências sociais ou da pedagogia ou das expressões nós vamos percebendo que às vezes o entendimento que temos de criança não é igual, e temos vindo a discutir essas questões até fora das reuniões. O facto de elas terem a concentração da maioria das unidades curriculares no 1º semestre depois às vezes acontece um desfasamento com o 2º semestre. Mas como temos PCI os professores são os mesmos e acabam por conseguir fazer, de alguma forma, uma ponte. Ainda assim eu acho que há constrangimentos e um trabalho que tem que ser feito. Eu

percebi isso agora quando discutimos a nova proposta de reformulação do plano de estudos. É importante que isso seja feito. Este ano também fizemos e temos na plataforma moodle todos os programas, de todas as UC e fizemos a apresentação de todos os programas de todas as UC. Penso que é a primeira vez que isto foi feito. E acho que é importante para vermos se há sobreposições, se há zonas de fronteira onde pode haver trabalho articulado, tanto que nós na nova proposta todas as UC são dadas a pares. Todas. Acho que é uma forma de tentar ultrapassar a soma das partes e que o todo é mais do que isso. Mas é difícil. Há concepções diferentes, há metodologias de trabalho diferentes, mas eu acho que temos vindo a construir uma identidade de curso também por ai. Pelo facto de ser um curso em que o dialogo entre os professores efetivamente se faz. Com conflitos, mas os conflitos também são importantes para trazer e para desolcultar alguns prolemas e alguma ausência de conhecimento do que o outro faz. É um trabalho que eu gostaria de continuar a fazer, porque as alunas quando nós as ouvimos continuam a identificar algumas questões de ausência de articulação. Nós tentamos fazer chegar isso a quem de direito e encontrar estratégias para. Não é um trabalho que nós tenhamos ainda conseguido fazer, efetivamente não. Mas penso que estamos no bom caminho.

Para terminar gostaria que me dissesse que sugestões faria para melhora o currículo de formação inicial proporcionada pelo MEPE desta escola, no que concerne à prática pedagógica.

Uma das minhas grandes sugestões era que o tempo do mestrado não fosse um ano e meio mas fossem dois. Com todos os problemas que isso causaria às famílias, e eu tenho sempre essa preocupação porque é algo que nós sentimos com a crise, mas sobretudo porque na LEB a prática é muito curta, com a valência de creche é mesmo nula. Esta é uma questão. Que seria importante um reforço das ciências da educação, contrariamente áquilo que são as orientações que vêm. Eu acho que as didáticas são importantes e têm o seu espaço mas elas não deviam ser o centro do currículo de formação dos educadores. Desaparecem quase as ciências da educação, as alunas e os alunos quase não têm a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a filosofia. As ciências que potenciam a reflexão, as ciências que potenciam a crítica, as ciências que implicam olhar a criança de uma outra forma e a criança enquanto sujeito, a criança enquanto ator, o papel das famílias, as questões da democracia e da cidadania, isto está quase ausente daquilo que são as orientações. Esta era outra questão. E uma prática com mais tempo, efetivamente. Não estou a desconsiderar, de modo nenhum, as outras áreas do currículo, de forma alguma, porque acho que elas são importantes na formação do educador, mas não renegando para a periferia das periferias as ciências da educação como tem acontecido, sobretudo nestes dois últimos documentos legais. As ciências da educação quase desaparecem. Até podemos subentender a ideia de uma visatização da educação de infância. Considerando também que hoje vivemos um tempo de escolarização precoce da educação de infância eu acho que nós temos que ter algum cuidado com isto, quando todos os estudos internacionais nos dizem o contrário. Acho que há um desfaseamento entre aquilo que é o conhecimento específico da área e há uma especificidade da educação de infância, e eu defendo que há uma especificidade da educação de infância. Mesmo esta introdução da área da docência eu acho que teria merecido uma discussão pública, sobre isto, não é vir top down um documento legal que nos obriga a compartimentar as unidades curriculares no plano de formação, sem nunca discutirmos o que é o entendimento da área da docência para a educação de infância. Ainda assim eu defendo que a pedagogia da educação de

infância, que na educação de infância há uma especificidade, e que não é a escolarização precoce das crianças, não é visatização dos conteúdos e do currículo, e que há outras dimensões que têm ficado fora de todo o processo. A análise daquele diploma é o tempo todo a forma escolar traduzida para a educação de infância: é os alunos, a escola, as turmas, é a docência é o ensino eu nunca vi escrito naqueles diplomas, nos dois últimos, outras questões para além destas ou uma outra visão critica ou uma visão que eu diria até com conhecimento de causa do que é que é a educação de infância. A minha proposta seria uma proposta quase contrária aquela que veio, porque não valoriza nada a educação de infância, tenta aproximar de cima para baixo a educação de infância a outros ciclos e é uma forma mais próxima da escolar e começamos a ver algumas dessas práticas nos jardins-de-infância. Portanto seria uma proposta de uma educação de infância critica, uma pedagogia da infância critica que considere que a criança e a educação de infância têm um tempo próprio, um espaço próprio, precisam de brincar, mais do que nunca, é óbvio que precisam de aprender, mas uma aprendizagem que é específica da educação de infância não é próxima de um modelo mais escolar, mais escolarizante inclusive do processo. Era a proposta oposta, diria eu.

Muito obrigada C.T.

Entrevista à Coordenadora MEPE da IES D– Professora Doutora A.F.

Data: 20 Abril 2015

Local: Centro Cultural de Belém

Duração: 48,15 minutos

Começo por lhe perguntar há quanto tempo é professora na “IES D” e há quanto tempo é coordenadora do MEPE?

Na “IES D” sou professora desde 2000. Assinei o contrato em 1999, mas comecei a dar aulas em 2000. E sou Coordenadora do MEPE desde o início, portanto desde 2010 quando começou.

Relativamente ao MEPE que conceções e perspetivas estão subjacentes ao programa de formação dos educadores de infância?

Ei Sofia, isso é logo uma pergunta teórica de grande folgo. Bem, deixe-me pensar. Conceções e perspetivas em relação a quê? Há muitas conceções e perspetivas em relação ao que é que é o profissional docente. Nós seguimos muito o Perfil do Decreto-lei 240 e 241. Aliás esse é um documento para nós orientador do Perfil do Educador de Infância e é com base nele, não só no Especifico, atenção, muito do Geral também, mas é com base nesses dois que nós pensamos a formação. Esse é um referente para nós importante. Depois a conceção tem a ver com uma conceção do que é que é o profissional do educador de infância que para nós, e para mim em especial, é isso que eu estou aqui a dizer, embora seja uma conceção partilhada com a equipa penso que o educador de infância antes de mais é um docente que assume a sua intervenção na sociedade, enquanto interventor na sociedade, através do trabalho com crianças e porque com crianças também com famílias, não cingimos o enfoque só no trabalho com as crianças mas é pelas crianças que nós entramos no trabalho com as famílias e com as comunidades. A conceção também de que o educador de infância é um especialista não só destas idades, enquanto docente especialista na monodocência, e isso é muito importante para nós. Que seja alguém que tenha uma visão integrada da aprendizagem da criança contextualizada na sua situação. Mas esta visão abrangente é muito importante e eu refiro isso porque como sabe, não sei se acontece o mesmo em Setúbal, acontece um pouco por todas as instituições, e na nossa sociedade, o perigo da disciplinarização deste tipo de formação profissional, tanto do educador de infância como do professor do 1º ciclo, é algo que nós temos sempre que estar a reafirmar, a nossa especificidade é a monodocência. Há muitas conceções que eu posso dizer, procuramos organizar o processo de formação que se constitua em comunidade de aprendizagem, isto tem a ver com a participação quer dos alunos, quer dos professores, quer dos cooperantes no processo de aprendizagem de todos, aqui não só dos alunos, evidentemente que é pelos alunos, os educadores cooperantes é pelas crianças que entram, aqui também é pelos alunos através deste processo em conjunto de aprendizagem, fazemos formação nós, enquanto docentes da Universidade porque temos oportunidade de irmos ao terreno, observar, conhecer a realidade, questionar. Os próprios educadores cooperantes também aprendem neste processo e evidentemente que as alunas também, mas é num processo partilhado em que todos ensinam e todos aprendem. Nesta

perspetiva de comunidade de aprendizagem temos alargado muito os momentos de diálogo com as educadoras cooperantes e com as instituições, com aulas abertas, por exemplo as disciplinas no moodle são disciplinas abertas às cooperantes, as cooperantes podem ter acesso aos materiais que as alunas têm, às vezes não é suficiente, às vezes não tem tempo mas se quiserem participam. É muito nessa perspetiva da participação. Depois outra questão que é muito importante e eu penso que aí foi uma mudança de paradigma de algo mais antigo para agora é que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) torna-se o centro da formação. A PES não é o local onde elas vão ser avaliadas na sua capacidade de demonstrar competências profissionais nesta área, mas é o local onde elas vão aprender essas competências, partindo do princípio que não podem aprender isso na “IES D”. Na “IES D” podem aprender instrumentos que depois possam mobilizar na prática. Elas vão para os estágios aprender. Este é um processo que hoje em dia com as cooperantes está ganho, porque dantes elas diziam “vamos lá ver se elas vêm preparadas”, e agora já não é essa perspetiva é vamos lá ver onde eu preciso ajuda-las a evoluir. Este é um aspeto importante que têm a ver com o diálogo próximo com as instituições que procuramos ter e até a participação das instituições em projetos de investigação, nós também respondermos às solicitações das instituições que pedem ajuda para isto ou para aquilo. Enfim por agora é tudo, se depois me lembrar de mais alguma coisa.

Na formação qual o papel atribuído aos estudantes?

O papel do estudante é aprender mas evidentemente que inserido numa comunidade de aprendizagem o estudante é um elemento ativo que participa, em algumas unidades curriculares mais do que outras e isso depende dos professores de que de algum modo não são todos iguais e não partilham todos as mesmas perspetivas. Mas nas unidades curriculares Pedagogia dos 0 aos 6, no Seminário os estudantes participam ativamente. Onde participam ativamente? Ativamente participam sempre porque aprender é um processo ativo, não basta eu ensinar, o aluno não aprende se não fizer qualquer coisa. Há sempre uma atividade do aluno, mas aqui é mais a definição dos seus caminhos de aprendizagem e aí eles têm oportunidades de planear e definir os seus projetos de investigação ação que desenvolvem nos contextos, de definir áreas que vão estudar mais em profundidade face a outras, é muito na base do diálogo entre o que os estudantes estão interessados. E depois numa gestão em grupo, aquilo que uns estudam tem que ser colocado ao serviço dos outros, o conhecimento é partilhado e aí nós organizamos. Por exemplo há alunas que escolhem aprofundar determinadas temáticas e havia dois grupos que queriam aprofundar a mesma e aí há uma mediação, porque depois eles comunicam à turma e é no fundo esse ensino dos colegas, sempre com o nosso acompanhamento, nós acompanhamos muito esses trabalhos fora das aulas, mas eles gerem muito bem a planificação das aulas e o seu próprio processo de avaliação é muito partilhado e também refletido com os colegas. Os colegas, normalmente avaliam os trabalhos uns dos outros, nomeadamente o trabalho quando eles estudam uma corrente pedagógica, um currículo do pré-escolar ou um modelo pedagógico.

Na sua opinião a formação fomenta a interdisciplinaridade?

Nós optamos por neste mestrado, nós temos também o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo, que também forma educadores de infância, e aí tem uma matriz diferente relativamente às didáticas específicas por exemplo, optamos neste mestrado,

porque focalizámos este mestrado na preparação dos 0 aos 6, de não ter didáticas específicas da matemática, do português, ter a Pedagogia dos 0 aos 6 onde abordássemos, no fundo, a organização do trabalho do educador de uma forma mais transversal. Isto porquê, não porque eu não ache que não faz falta a formação mas eles vem de uma LEB altamente disciplinarizada e com didáticas específicas e é na linha dessa continuidade que nós sentimos a necessidade de centrar naquilo que é as questões da qualidade, questões dos modelos pedagógicos e curriculares, numa forma mais abrangente como é que se pode trabalhar com estas crianças e isso não é feito com o conjunto das didáticas específicas. Agora o mestrado para o ano já vai ter algumas didáticas específicas mas não deixa de ter esta componente. Porquê? Porque como aumentou um semestre e aumentaram os ECTS para as didáticas específicas, mas nós consideramos didáticas específicas a Pedagogia da Educação de Infância. Para nós é fundamental porque a Pedagogia é, no fundo, como é que se ensina a didática. Didática específica. Nestas idades é a Pedagogia que prepara para o todo, não é as didáticas de cada uma das áreas do conhecimento. Isso são as contradições, são sempre tensões que existem não só entre nós as pessoas da educação de infância, mas especialmente entre nós e os outros níveis de ensino. A sociedade também tem um pendor muito disciplinarizante a Universidade ainda mais e enfim isso é as disciplinas tem mais poder, tem mais estatuto. O saber especializado tem mais poder do que o saber transversal.

Como está organizada a Prática de Ensino Supervisionada?

Neste Mestrado, como é um Mestrado de um ano não queríamos colocar a creche no 1º semestre e o jardim-de-infância no 2º semestre porque queríamos que as alunas tivessem algum grau de maturidade quando fossem ao estágio da creche, porque senão era sempre uma desvalorização. Embora isso seja impossível, não podemos por tudo no fim nem tudo no princípio, optámos por um desenho que é em simultâneo no 1º semestre elas vão uma manhã por semana para cada uma das valências mas na mesma instituição. Optámos por ser na mesma instituição pois elas no fundo têm duas manhãs por semana para conhecer a instituição, o projeto educativo, se inserirem na parte institucional, uma manhã num grupo de creche, uma manhã num grupo de jardim-de-infância, onde conhecem os meninos têm possibilidade de estabelecer relações mais aprofundadas, conhecem o trabalho da educadora, de alguma maneira, parcialmente porque é só uma manhã. Ao mesmo tempo têm aulas na “IES D”, as outras unidades curriculares. No segundo semestre estão a semana toda no estágio de forma sequencial 6 semanas na creche e 9 semanas no jardim-de-infância. Já conhecem as crianças, no fundo apanham o barco, mas é uma integração rapidíssima começam logo a intervir, aliás elas já fizeram intervenção nessas manhãs, nas últimas semanas, já planificaram mas no 2º semestre já é uma intervenção global. Elas estão lá a semana toda, para nós é muito importante elas terem a experiência assim como na monodocência terem um ciclo temporal, que é no fundo a marca da monodocência, que é a semana, mas como têm o Seminário e mais uma disciplina de Projetos Integrados, vão a semana toda à creche e ao jardim-de-infância tem duas tardes livres, numa delas vão à “IES D” outra é livre mesmo. Normalmente fazem o horário da educadora, há algumas exceções onde os horários das educadoras são estapafúrdios. Nós protegemos as alunas no sentido de potencializar melhor o tempo. Elas no 1º semestre têm quase um mês e meio de observação, tiram notas de campo, fazem reflexões semanais e depois têm algumas semanas em que planificam essas manhãs, sempre numa perspetiva de continuidade do trabalho da educadora, o que nem sempre é

muito fácil mas é para ai que nós puxamos, porque elas vão muito naquela de quererem fazer atividades, fazer atividades. Depois no 2º semestre, na primeira semana não, têm uma semana para se situarem e na semana seguinte já estão elas a planificar.

Quando as estudantes vão à “IES D” ao Seminário qual é o objetivo?

O Seminário tem vários objetivos. Por um lado um encontro e acompanhamento dos processos da prática, de reflexão conjunta e temos uma parte sempre que é dedicada às partilhas. As alunas inscrevem-se para partilhar e selecionam situações significantes dos seus estágios, pela negativa ou pela positiva, que querem partilhar com as colegas. Mas tem um objetivo, também têm que dizer porquê querem partilhar com as colegas aquilo, em quê que ganham em partilhar com as colegas aquilo, não é só irem lá dizer. O que é que pedem às colegas. No fundo tem que pensar eu partilho isto e o que é que eu quero. Que me ajudem a quê? Elas têm que pensar o que é que o grupo pode contribuir. Porque que eu acho isto é importante para o grupo. A escolha da reflexão para a aprendizagem do grupo, é importante para elas se colocarem também como responsáveis pela aprendizagem de todos e não irem só lá ter um momento de glória. Depois fazemos um levantamento com as alunas das temáticas que elas sentem necessidade de serem abordadas outra vez, ou que nunca ouviram e fazemos seminários temáticos. Mas ai já não são elas a preparar ou convidamos pessoas de fora, ou somos nós que fazemos ou outros docentes, isso depende. Isto também é combinado com elas, fazemos uma agenda, planeamos e vamos mudando. Depois há sempre uma ou duas sessões de partilha do Projeto de Investigação Ação, a dimensão investigativa da PES também é regulada aqui no Seminário. Aliás vem no seguimento do que fizeram na Pedagogia dos 0 aos 6, como trabalho para a disciplina, que era o desenho desse projeto, com uma primeira recolha de dados e agora continuam, tem que apresentar o que é que fez – qual a minha problemática, como é que recolhi os dados, ou não recolhi, o que é que vou fazer, enfim as sínteses. É uma sessão onde todas apresentam as suas sínteses, ajudam-se umas às outras, umas estão mais perdidas, outras deixaram a coisa correr. E depois quando elas já estão em jardim-de-infância como têm que experimentar o trabalho de projeto com crianças também há um dia em que elas partilham umas com as outras os projetos que estão a fazer, e ai a reflexão conjunta também ajuda muito a afinar coisas como estar muito centrado na aluna e pouco nas crianças, isto é mais um tema que um projeto, coisas assim. Dão ideias umas às outras. A comunicação e a troca é fundamental. Basicamente é isso. No último Seminário é sempre, já é tradição já vem da Licenciatura em Educação de Infância, que é a entrada na profissão. É um Seminário dedicado à perspetiva futura. Normalmente convidávamos alguém do sindicato para falar dos concursos, agora não há concursos, ou alguém da APEI, ou de uma associação profissional, ou do MEM, associações onde eles se podem inserir numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Ultimamente temos convidado educadoras com percursos tortuosos na sua profissão e como elas é que elas deram a volta e reconstruíram a sua profissão. Neste momento nós vemos muitas dificuldades nos empregos, hoje tenho emprego, amanhã não tenho emprego, ajudar a perceber que elas têm que se projetar naquilo que nós pensamos que é a ecologia da infância. Nós falamos muito, foi uma das conceções que não referi, no fundo um educador de infância é alguém que intervêm na ecologia da infância no sentido de promover melhores aprendizagens e desenvolvimento para as crianças. Posso fazer isso numa sala de creche, como posso fazer isso num jardim-de-infância, num museu. Enfim que elas

percebam que podem ser educadoras de infância numa multiplicidade de concretizações profissionais. A entrada na profissão é, normalmente, o ultimo Seminário.

Os professores que lecionam o Seminário são os professores da PES, os professores das outras Unidades Curriculares do curso em algum momento participam no Seminário ou na PES?

Depende muito, por exemplo elas em Psicologia, têm um problema porque é comum ao Pré e ao Pré Pri, é ao mesmo tempo. As do Pré estão em estágio e as do Pré Pri não estão. Mobilizam na medida em que mobilizam as experiências que os alunos têm no estágio, mas não há uma interferência. É assim, nós também consideramos que tem que haver um cuidado na interferência nos estágios, porque às tantas é (pausa). Acontece agora na LEB, agora mesmo, elas tem uma semana de intervenção e todos os professores estão a mandar trabalhos para o estágio. Elas vão ter que fazer uma coisa de Saúde, vão ter que fazer isto e aquilo. A professora de Expressão Físico Motora aproveitava sempre a semana da intervenção para que elas pudessem desenvolver, mas isso era coordenado com as pessoas da Prática. Não pode ser cada um a pedir a sua coisa porque senão às tantas é uma manta de retalhos. Procuramos que não haja muita intervenção. Como neste mestrado também não há muitos professores, elas tem as optativas, a única que há é Filosofia para crianças em que têm de facto uma intervenção e que procuram experimentar. Mas elas ainda estão no 1º semestre ainda não estão totalmente em intervenção, também não é muito... O diálogo é feito entre professores porque negociamos o que é possível ou não. Este ano não aconteceu isso na LEB, foi a primeira vez, antes de pensarem em interferir nas semanas da prática falamos com os docentes para perceberem se isso é possível. Se cada um se lembrar de encomendar coisas para essa semana, perverte completamente o sentido da coisa. A coerência, não? Todos podem ser ricos mas têm que ser integrados, e as alunas depois ficam muito aflitas.

Quem seleciona as instituições e os educadores cooperantes?

Somos nós. Temos regras, prioridades para quem tem formação em supervisão, mas não temos suficientes educadores cooperantes com formação em supervisão. Beneficiamos os educadores que têm trabalhado connosco e depois depende também, às vezes, da oferta e da procura. Há anos em que temos que ir às compras como eu digo, telefonar. Outros anos não. Se nós temos hipótese de escolher, normalmente, o que nos leva a não escolher um local de estágio ou um educador é o ter havido alguns problemas, que não há muitas condições para fazer um estágio naquele sítio. Mas também houve anos em que tivemos estágios em (.....), hoje em dia temos só em (....) não precisamos de ir mais longe. Conseguimos. Não temos muitos alunos no mestrado, temos 15 em cada mestrado. Os estudantes estão sozinhos, não temos a pares. Nós temos cerca de 70 cooperantes, porque temos os dois mestrados em creche e jardim-de-infância nos dois mestrados e as IPP.

Que avaliação faz da componente da PES neste modelo de formação no âmbito do Processo de Bolonha?

Acho que a PES é o que nós quisermos. Acho que a PES é o que nós quisermos dentro dos limites dos créditos. Aliás vesse quando nos encontramos uns com os outros que temos concretizações da PES completamente diferentes. Eu não vi ninguém ter este modelo que nós temos em Évora. Eles terem PES anual em creche e jardim-de-infância.

Esta duração no tempo que não é semestral, embora eu estou a falar e para o ano vai deixar de ser, com três semestres não conseguimos, não conseguimos, mas eu acho que é difícil terem tempo para desenvolverem relações. Agora eu acho que, depois, a PES é o que nós quisermos. O que eu acho que nós devíamos avaliar era a LEB, o problema não está no mestrado, eu acho, o problema está na LEB. A IPP na LEB tem pouca presença. Eu para mim só preciso dizer têm presença ou não têm presença, depois eu faço o que quero. A PES é o que a gente quiser.

Está-me a dizer que se revê na PES como ela está organizada?

Sim na “IES D”. Não me revejo noutras PES que tenho visto noutros locais. As opções são muito claras, os alunos terem oportunidade de concretizarem uma semana, ter esta perspectiva muito de monodocência, pôr as didáticas específicas ao serviço da monodocência. Agora isso são coisas que nós trabalhamos Não vem no decreto. O que eu penso é que no global uma excessiva, não é na PES, para mim o problema não é na PES porque eu acho que na PES, francamente eu não considero que seja precisa mais PES e sei que elas no final da formação se sentem confiantes para irem trabalhar. Portanto não penso que seja preciso alterar. Agora acho que na LEB devia aparecer logo desde o 1º ano e mais o que eu acho que lhes falta é a componente de formação educacional geral. Essa é que é uma miséria. E acho que a formação na área da docência devia ser muito menor. Os alunos precisam de ter formação no trabalho com as famílias e a comunidades, não há espaço, a parte da Administração, da Psicologia, da Sociologia. Para mim essa área é a que está mais fragilizada e que apoia muito a PES. A PES tem que existir ao longo da formação, e acredito que num crescente, mas onde ela faz falta é na LEB, no 1º e no 2º ano. Depois depende de onde a gente a coloca, como é tão pouca acabamos por a pôr no 3º ano. Depois nós pervertemos tudo. Nós no Pre Pri não tínhamos prática no 1º semestre e agora nos novos planos de estudo elas não estão em estágio no 1º semestre mas estão em trabalho de campo, pomos nas unidades curriculares trabalho de campo e as alunas todas as semanas encontram de forma voluntária uma instituição onde estão em voluntariado para lhes dar aquele traquejo do contacto com as crianças, institucional e para observar o trabalho das profissionais. E isso serve para a discussão das disciplinas das didáticas, das disciplinas que elas estão a ter. Nós podemos perverter muita coisa, o decreto tem algumas coisas que eu não subescrevo, nomeadamente o peso, para mim o pior de tudo é o peso da área de formação educacional geral face à área da docência. Acho que aí é que se tinha que mudar. Em relação à prática profissional podia ser um pouco reforçada na LEB, eu não acho que seja preciso mais na PES. Importa que as alunas tenham práticas que sejam bem acompanhadas. Não é só irem para as instituições. Elas dizem muito que querem ir para as instituições, mas para irem para as instituições não precisam de ir para a Universidade. Podem ir para as instituições, inscrevem-se como voluntárias e vão para qualquer uma. Eu acho que aquela prática pela prática também não sou apologista disso mas que é preciso uma imersão e isso precisa de tempo, não se faz numa visita aqui e ali. Mas uma imersão acompanhada, com instrumentos, com uma relação entre os docentes e as instituições.

Relativamente ao relatório final é acompanhado pelos orientadores da PES?

Isso é que mudou. Nós no 1º ano tínhamos os relatórios da prática que eram generalistas, nem tinham temáticas específicas e eram orientados pelos orientadores da PES. Agora

tem temáticas específicas e são orientados, pode ser pelo orientador do estágio mas por alguém que é especialista na temática que elas escolhem. O relatório é feito em creche e jardim-de-infância, têm que fazer nos dois, é o estágio. O relatório é do estágio não é um estudo sobre uma coisa. É o relatório do estágio só que não é tudo do estágio, é o relatório do estágio no que se refere aquele enfoque, à temática que escolhem. Elas escolhem em Novembro a temática. É assim, as temáticas dos relatórios veem de muitos sítios, é como os projetos. Veem de muitos sítios, pode ser uma coisa que elas gostam muito. É o que nós dizemos se for uma dimensão da profissionalidade do educador é relevante para qualquer contexto, não há temáticas não relevantes. Ser educador de infância implica sempre várias coisas, independentemente do contexto. Pode ser matemática que surja do contexto, pode ser com base numa dificuldade já tivemos alunas que basearam a sua temática nas interações adulto/criança numa reflexão mais profunda baseada numa dificuldade que ela sentiu, também é interessante. Enfim, paixões, uma que abordou a sustentabilidade, uma paixão que tem desde algum tempo. Quer dizer, pode depois surgir de muitos lados. Por exemplo as questões da heterogeneidade, surgiu já em dois ou três relatórios porque as alunas estavam em instituições com heterogeneidade, quer na creche, quer em jardim-de-infância, foi uma oportunidade única. Nunca tinham trabalhado com salas heterogêneas na creche e no jardim-de-infância e então centraram-se nessa temática isso emerge do contexto. Depende muito, mas são elas que escolhem. Depois dependente das temáticas também são os orientadores. As temáticas mais transversais, normalmente somos nós, coisas mais específicas, por exemplo da literatura, da matemática, das ciências, das expressões, temos outras pessoas que orientam os projetos. Também tem sido uma aprendizagem. Estas questões, um curso não se faz de um momento para o outro, não há um Decreto-lei e depois a coisa sai. Nós depois temos que inventar. Então os relatórios é um processo que estamos a aprender o que é um relatório da PES no mestrado. Temos feito esses encontros nacionais entre escolas, ESE e Universidades e tem sido muito importantes, para nos ajudar a não fazer uma deriva académica para teses de mestrado que perverte totalmente, e desvaloriza totalmente a aprendizagem na prática. Isto é uma aprendizagem e eu costumo dizer às alunas, vocês conseguiram fazer aquilo que nós queríamos que vocês fizessem mas não sabíamos fazer, nunca fizemos. E é verdade. Estamos a desenhar, a pensar, a fazer uma coisa que, no fundo, não tem história. Eu acho que há uma coisa muito importante que eu não falei e que também atravessa a nossa formação que é eleger a escrita como um dispositivo fundamental da construção profissional. Eu acho que nós colocamos um enfoque grande na escrita, mas os nossos alunos têm que escrever porquê? Não sei se viu algum diário? O que elas escrevem ao longo do ano não é perdido, a questão é que elas já estão a escrever coisas que depois nos relatórios mobilizam. E isso é uma coisa muito importante, o relatório não é uma coisa feita depois é uma coisa feita ao longo da PES e para isso é preciso terem notas de campo, que tiram diariamente e reflexões semanais que fazem. Senão tiverem isso depois não têm a história da PES, e o relatório da PES é o relatório da PES não é uma coisa que se pensou depois de acabar o estágio. Elas têm os instrumentos, não é uma coisa que veem depois no final pedir. Não, todas têm que fazer diários de formação, como nós chamamos, com notas de campo diárias e reflexões semanais e depois nós vamos refletindo e depois vamos orientando, isso é discutido, é sempre dado feedback pela orientadora de estágio e pela cooperante. Uma reflexão que é feita por escrito pelas cooperantes, umas mais que outras, porque umas gostam mais de falar, leem e depois falam com a aluna. Hoje em dia já conseguimos que também escrevam, porque é um exercício diferente, na escrita há um

grau mais profundo na flexibilidade. E isso eu acho que ajuda também. Mas não é fácil. Muitas das alunas referem-nos no final que ao princípio o caderno de formação era para a universidade, para ter a tarefa feita, hoje perceberam que fazer as reflexões ao final da semana as ajudava, de facto, a poderem regular e a planificar de forma mais intencional. E aí autonomizam-se, no fundo, na utilização dessa escrita. Um pouco mais que outras, evidente, mas isto liga-se depois com o relatório. Mais, o *dossier* de estágio que é pedido logo no 1º semestre têm logo a estrutura de análise do contexto e é essa estrutura que elas vão por no relatório, não vão fazer outra. A disciplina Pedagogia dos 0 aos 6 quando tem o projeto de investigação ação, a dimensão investigativa da PES já é para o relatório. Porque a dimensão investigativa da PES tem a ver com alguns dispositivos de recolha de dados e com incidência na problemática que elas escolheram, já é avaliada por nós no 1º semestre, vai sendo depurado. O relatório depois é dar coerência, aprofundar um bocadinho aqui e ali, mas já está quase feito. Porque são os instrumentos que são uteis para a prática que constituem o relatório, nós não vamos pedir outros. Há alunas que fazem entrevistas às crianças com instrumentos da PES, questionários aos pais, utilizam escalas do DQP para observar mais alguma coisa em profundidade, a utilização de uma escala da ETERS, e outros, essa não é uma prática generalizada. São trabalhados desde o 1º semestre na disciplina Pedagogia dos 0 aos 6 onde elas desenvolvem a dimensão investigativa da PES exatamente com a apropriação desses instrumentos e na utilização desses instrumentos e depois isso vai ser avaliado. Naquele ano não, mas agora o elemento de avaliação do Seminário é o índice do relatório ou seja nós não queremos que elas percam tempo com trabalhos dispersos. É um ano. Tem que ser tudo pensado. As coisas que fazem sentido para a prática e para a direção investigativa tem que ser tudo interligado, não pode ser aquele trabalho pronto acabou foi para ali. Claro que elas fazem trabalhos, mas na Pedagogia dos 0 aos 6, e no Seminário e na PES tem que ser tudo mobilizado. O relatório é uma exigência do processo investigativo e reflexivo na própria PES. O relatório também mobiliza a PES. Nós não vimos o relatório como o fim último, o relatório é um meio também para que a PES possa ser de facto, uma aprendizagem profissional em toda a sua dimensão – fundamentação teórico prática, apropriar-se de atitudes de investigação ação, de profissional reflexivo, tudo isso. Para nós é uma mais-valia, mas uma mais-valia que não aparece no fim, quer dizer ela está distribuída ao longo do processo. Durante o ano produzem muito mais documentos do que os que vão aparecer, mas não começam depois.

A última pergunta é que sugestões faria para melhorar o currículo de formação de educadores de infância que coordena?

Não sei se é para melhoria se é para continuidade uma vez já apresentámos uma proposta para o próximo ano letivo. Nós pretendemos algumas continuidades, por exemplo nós não conseguimos esta dimensão de elas estarem numa instituição o que é pena, mas com três semestres introduz-se logo um problema. Quando nós temos dois anos não podemos prever o que vai acontecer no ano seguinte nas instituições. Nós já durante o ano temos educadoras que saem a meio do ano, agora de uma no para o outro não podemos prever onde vão estar. A continuidade, não podemos prever este ano o que vai acontecer para o ano. O que nós procuramos é que elas tenham trabalho de campo, à segunda-feira, normalmente, para poderem fazer nas instituições perto de casa, quando são de fora. Depois mantivemos quase tudo a não ser introduzimos Matemática na Infância, as Expressões Artísticas, ganhamos sim porque era uma das coisas que penso fazia falta no

nosso mestrado. Aumentou a área de docência vão ter temas aprofundados de Português, penso que nunca faz mal a ninguém trabalhar o Português. As linhas gerais e as UCs são as mesmas. Passámos as UCs para 6 ECTS em vez de 5, porque também acho que a pulverização de UCs não é bom. Diminuiu a Pedagogia dos 0 aos 6, já não é 10 ECTS passa para 6, separámos o Seminário porque como elas vão estar em estágio, têm o tempo de Seminário integrado na PES. Isso são coisinhas na organização, mas em termos de conceção é o reforço das didáticas específicas das expressões em grande, e depois temos matemática na infância, conhecimento do mundo e português.

Obrigada pela entrevista

Nada

Entrevista à Coordenadora do MEPE da IES C– Professora Doutora L.S.

Data:30 de Abril

Local: gabinete da entrevistada

Duração: 36,50 minutos

Começo por lhe perguntar há quantos anos é professora na “IES C” e há quantos anos é coordenadora do MEPE?

Este é o meu quinto ano como docente aqui e sou coordenadora do Mestrado há quatro, este é o quarto ano.

Gostava que explicitasse que conceções e perspetivas estão subjacentes à formação dos educadores de infância na “IES C”?

São várias mas eu penso que aquilo que podemos considerar o essencial, o foco, é a perspetiva da iniciação à prática profissional como sendo o eixo agregador das outras unidades curriculares e portanto é o pilar estruturante da formação. Nesse sentido procuramos conseguir duas coisas: por um lado que as restantes unidades curriculares, e em particular as didáticas, as pedagogias a que agora começamos a chamar didáticas, desenvolvam um trabalho articulado com a prática, tanto quanto possível; neste sentido, procuramos também, tanto quanto possível, que os docentes que estão nas pedagogias, nas didáticas e na prática sejam os mesmos, pelo menos alguns, pois nem sempre isso é possível; e por outro lado procuramos também que, ao nível do trabalho que é desenvolvido pelos supervisores em colaboração com os cooperantes nas práticas, este seja de facto um trabalho reflexivo no sentido de levar as alunas, temos tido só raparigas, a conseguir equacionar e questionar a prática. E trazer também esses questionamentos para as outras unidades curriculares. Um movimento, no fundo, de vai e vem entre as unidades curriculares, entre os docentes e entre os contextos mas sempre com a prática no centro. Outro dos princípios que nós temos tem a ver com o acreditarmos que é fundamental, hoje em dia, para a profissão do educador o desenvolvimento de um espírito investigativo, como aliás está previsto naquilo que são os perfis de uma formação de 2º ciclo, por isso é que se começou a exigir o mestrado. Por isso, neste sentido nós pedimos também às nossas estudantes que desenvolvam um exercício de investigação; algumas conseguem ir mais longe e fazê-lo mais consistentemente, outras é mais uma pequena exploração... mas o mais importante é que consigam fazer um exercício de investigação, tanto quanto possível ligado à prática. Que a questão de investigação pela qual elas se interessam surja da prática, e que depois procurem desenvolver um pequeno trabalho de investigação, que pode ser uma investigação-ação, pode ser uma investigação mais autobiográfica no sentido mais do desenvolvimento profissional, de se analisarem a elas próprias, um estudo de caso. Vai depender muito das questões delas e nós procuramos ser sensíveis aquilo que são as vontades, os desejos delas, e o modo de investigar que elas consideram mais útil e que melhor conseguem desenvolver. Portanto, procuramos fazer este trabalho, penso que as ideias-chave são estas.

Que potencialidades e constrangimentos têm sentido na articulação entre as diferentes unidades curriculares do curso?

As potencialidades que vamos tendo, com todas as vantagens e desvantagens que isso tem, é que sendo um corpo docente relativamente pequeno, não somos muitos, e com uma convivência diária, vamos conversando várias vezes. Também o facto de nas equipas de supervisão termos um conjunto de docentes com diferentes perfis, inclusive porque alguns de nós, onde eu me incluo, a nossa formação de base não vem da educação de infância e portanto acabamos por ter necessidade também de dialogar bastante, quer com os colegas que têm formação de base de educação de infância, quer com os colegas das outras áreas (porque quando vamos fazer a supervisão precisamos também do feedback deles, até em dúvidas que nos surgem, sei lá... sobre o modo de fazer a introdução ao trabalho da matemática no jardim-de-infância, por exemplo, temos que falar mais com os colegas da matemática para percebermos as indicações, para eu própria, quando faço a supervisão, saber). Temos isso como potencialidade. Por outro lado, também acho que os nossos programas das UCs estão bem-feitos e revelam essas possibilidades de interdisciplinaridade e até de uma abordagem transversal. Em contrapartida, temos que reconhecer que temos constrangimentos no sentido em que, por exemplo nas Ucs de Pedagogia e Didática, que acabam por funcionar por módulos, nem sempre conseguimos articular, internamente, tão bem como gostaríamos. Sobretudo por questões de limitações de tempo, e de nos podermos sentar, se calhar, para conversarmos mais. O que nós procuramos fazer é que aja em todas elas um módulo que nós às vezes dizemos que é transversal em que uma das docentes, que normalmente até têm uma carga horária maior nessas unidades curriculares, no fundo aborda os tópicos mais transversais e procura integrar e chamar as alunas a integrar aquilo que vão aprendendo nos módulos mais específicos e é dessa forma que tentamos ultrapassar um pouco este constrangimento. Também como as equipas nestas unidades curriculares se têm mantido relativamente estáveis, acho que também já fomos aperfeiçoando este trabalho.

Na formação preconizada que lugar é atribuído às estudantes?

Nós consideramos que as colocamos no centro do processo, embora isto tenha também o outro lado da questão, ou seja, por um lado geralmente há uma série de aspetos que procuramos negociar com elas, mesmo no que diz respeito à avaliação das unidades curriculares, à flexibilidade nomeadamente nas situações das trabalhadoras estudantes, que temos tido bastantes neste mestrado, mesmo em termos da própria organização do calendário de estágio, procuramos negociar para que todas consigam fazer com sucesso e tendo em conta as suas próprias vicissitudes, digamos assim, e limitações. Procuramos de facto também envolvê-las muito na reflexão sobre a prática e ouvi-las bastante. Por outro lado também temos a função, e acredito que é também a nossa função, de chamá-las a atenção para alguns aspetos que elas se calhar criticam, que não consideram que seja a melhor forma de funcionar do curso, mas que também devem perceber o porquê de nós fazermos essas opções. Ao longo dos anos em que o mestrado foi implementado, começou a ser implementado um ano antes de eu ser coordenadora, mas eu acompanhei logo nesse ano bastante de perto porque estive a apoiar a coordenadora da altura, por exemplo mesmo quanto ao modo de organização dos estágios, da relação entre os estágios e as aulas, etc, fomos sempre recebendo o feedback das estudantes, e também dos próprios cooperantes, e fomos ajustando até chegarmos ao modelo que temos, ou que tínhamos até agora, vamos

ver se se mantém ou não, mas em traços gerais foi o que foi considerado o mais adequado e o que melhor favorecia o trabalho das estagiárias. No fundo procuramos sempre dialogar com elas, fazê-las perceber a lógica da formação, por que o curso está organizado assim, o porquê do calendário do trabalho estar organizado assim... temos procurado sempre que elas tenham oportunidade de fazerem nos vários dos semestres, no caso do pré-escolar era no 1º, apresentações publicas dos estágios, neste caso em pares, porque elas trabalham em pares, mas que no fundo já serve, um pouco, para preparação da apresentação de defesa do relatório. Procuramos no fundo organizar as jornadas da prática também, sempre que nos tem sido possível, este ano foi particularmente difícil, mas temos sempre tentado envolvê-las nesse sentido. Também outras sessões complementares de formação, quando fazemos aulas abertas, quando temos aqui iniciativas, conferências, mesmo que não sejam destinadas exclusivamente a estas estudantes, procuramos sempre dar-lhes condições para que elas possam participar.

Que perfil de educador de infância está implícito na formação que preconizam?

Está implícito, não quer dizer que consigamos sempre chegar lá, está implícito o perfil de um educador que por um lado compreende bem as características, as necessidades das crianças nas faixas etárias da creche até ao final do jardim-de-infância, que perceba qual deve ser efetivamente o papel da creche, qual deve ser o papel do jardim-de-infância e portanto tenha fundamentos teóricos, e não só, para resistir por exemplo a pressões de escolarização, ou de excessiva escolarização, nomeadamente no ji, mas também até na creche, pois hoje em dia já encontramos alguma tendência neste sentido; procuramos pelos menos que sejam capazes de questionar até as orientações, mesmo as orientações que vêm do ministério, que consigam ter uma perspetiva crítica, questionadora mas fundamentada, não baseada apenas naquilo que é o senso comum. E por outro lado, no que se refere ao trabalho no jardim-de-infância, que consigam, efetivamente, perspetivar a articulação com o 1º ciclo, mas no sentido progressivo e não no sentido regressivo, ou seja, não no sentido de importar para o jardim-de-infância o modo de trabalhar no 1º ciclo mas, pelo contrário, de perceber o que é que as crianças precisam depois levar para o 1º ciclo e como é que isso pode ser trabalhado respeitando aquilo que deverá ser a essência do trabalho em jardim-de-infância. Portanto, é sobretudo isto que nós procuramos desenvolver, um perfil questionador, a segurança de um conhecimento fundamentado sobre o que é que se espera de um profissional nestes níveis de ensino e a sensibilidade também para perceber o que é fundamental para qualquer educador e para qualquer professor, mas sobretudo quando se trabalha com estas idades, perceber as crianças para conseguir estar atento às suas necessidades, para compreender a melhor forma de perceber as famílias e de as envolver nas dinâmicas sem que aja uma demasiada intrusão, demasiada imposição mas procurando que esse seja um chamamento ao envolvimento positivo e que lhes permita sobretudo conhecer as crianças, pois é em função delas que têm que trabalhar.

Relativamente à articulação jardim-de-infância e o 1º ciclo também revejo algumas situações da creche para o jardim-de-infância

Sim, e isso aliás tem surgido com alguma evidência nestas ultimas edições até a propósito dos trabalhos de pesquisa que algumas estudantes foram fazendo, porque de facto começa-se a perceber que, por ex., e este é apenas um exemplo que depois marca todo o

processo, a preocupação com as atividades orientadas em creche e a distinção e a dicotomia que se percebe nos discursos, com a qual, temos que reconhecer, não conseguimos acabar completamente, com essa dicotomia entre o brincar e o trabalhar. A atividade como sendo o sinónimo do trabalhar e o brincar como não sendo atividade e portanto sendo menos importante. De facto também depende muito dos contextos onde elas vão estagiar, porque também nos contextos nós a encontramos, nalguns mais que noutros; se há contextos onde muito claramente esta dicotomia se tenta esbater; noutros está a ser acentuada. Depois também temos a própria pressão dos pais, da sociedade, cada vez mais uma antecipação, inclusivamente de literacias, etc, de se querer evidenciar que os meninos já são capazes de fazer coisas, o que se conota com inteligência precocidade... Portanto há aqui todo um trabalho que importa fazer. Acho que ainda temos algum caminho a percorrer. Estamos a pensar, agora que o MEPE passa a ter mais um semestre, bem como depois o mestrado do pré e do 1º ciclo, uma coisa que nós fazemos muito é procurar articulação entre Mestrado Pré-escolar e Pré-escolar e 1º ciclo, porque ambos formam educadores de infância, procuramos esta articulação e até o enriquecimento da perspetiva das estudantes que fazem só o Pré-escolar pela perspetiva das outras colegas que têm a perspetiva do 1º ciclo. Não temos sempre conseguido chegar onde queremos, mas agora a extensão dos cursos, que nos parece francamente adequada porque apenas os dois semestres do mestrado era muito curto, esperamos agora, dizia, ter a oportunidade de criarmos mais espaços de partilha, discussão e de reflexão conjunta ao longo do próprio curso e de todo o percurso que elas vão fazendo. Esperamos que essas questões possam ser melhor trabalhadas. Existe também, estamos a tentar, uma maior proximidade às cooperantes e aos contextos onde elas fazem os estágios. Tradicionalmente nós tínhamos uma rede, ainda antes do meu tempo, muito consolidada, depois foi mudando um bocadinho, também vão mudando os cooperantes, vai-se renovando a equipa, também temos mais estudantes, mais necessidade de irmos buscar outros contextos que não conhecemos tão bem e também já identificamos a necessidade de conseguir voltar a criar uma maior dinâmica de aproximação entre a “IES C” e as instituições cooperantes. Hoje em dia as limitações de tempo, que se sentem de um lado e do outro, estamos a sentir aqui algumas dificuldades, até alguma desmobilização, às vezes, dos cooperantes; as exigências que têm nas instituições são muitas, mas estamos a tentar trabalhar neste sentido de aproximação e de as envolver na discussão destas questões.

Quem escolhe as instituições cooperantes?

É a coordenação com o apoio do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), um órgão da escola, que faz a seleção dos cooperantes. Por um lado temos um conjunto de cooperantes e instituições que já colaboram connosco há vários anos; por outro lado, até por necessidades, não só dependentes do número de alunos que temos, mas depois também estas situações particulares por exemplo que ocorrem de trabalhadoras estudantes que não vivem e trabalham aqui em Santarém e precisam de encontrar um local de estágio perto do local de trabalho... elas podem-nos fazer uma sugestão de uma instituição, mas a decisão final e o contacto é sempre nosso. Somos sempre nós que garantimos essa situação. E uma das questões em relação a este aspeto é que quem trabalha em instituições, por exemplo se são auxiliares de educação, não podem estagiar na instituição onde trabalham. Isso nós não permitimos.

Que relações estabelecem os professores da ESES com os educadores cooperantes?

Nos primeiros anos que os mestrados funcionaram conseguimos fazer um pouquinho mais, no sentido em que conseguíamos sempre, no princípio do semestre, fazer uma reunião geral entre os vários mestrados, envolvendo todos os supervisores e os cooperantes e, portanto, isso permitia-nos não só explicar o novo modelo de formação (que para os cooperantes também foi muito estranho, sobretudo para os que já conheciam o anterior, mas mesmo para os que não eram cooperantes e o estavam a ser pela primeira vez, pois fizeram a formação num modelo completamente diferente portanto para perceberem um bocadinho). Foram também essas reuniões que nos foram permitindo, por exemplo, aferir e ver quais as alterações que tínhamos que introduzir no modo de funcionamento dos estágios, a relação com as aulas aqui, foram reuniões muito positivas. O que nós notamos nos últimos dois anos foi uma grande desmobilização por parte dos cooperantes: nós convidamos para reuniões e eles não vêm, e por isso este ano tentámos fazer... uma pequena medida que tomamos e que vamos tentar reforçar para o próximo ano é propor ações de formação de curta duração, por exemplo fizemos uma pequena ação que pode ser creditada pelo nosso CTC, de 3h, sobre supervisão e como é creditada e eles precisam de fazer formação é a contrapartida que lhes podemos oferecer para tentar chamá-los cá e termos mais oportunidades de estarmos juntos. Por outro lado, nós também temos oferecido alguma formação contínua, por exemplo, dinamizada por algumas colegas, no campo da avaliação na educação de infância, sobre as questões de género, etc., alguma formação de mais horas, formação contínua acreditada, e muitos dos nossos cooperantes, nomeadamente os educadores, têm participado nessa formação. Portanto significa que no fundo eles sentem essa ligação aqui à instituição e se calhar não sentem tanta necessidade da outra ligação que nós queríamos. Continuamos a ter que trabalhar nesse sentido porque sentimos que falta a criação de mais espaço até para este diálogo, porque mesmo nós, quando vamos fazer a supervisão, não temos muito tempo para lá estar. Nós temos tempo para observar a intervenção das estagiárias mas o tempo para depois ficar, reunir com elas e a cooperante, para discutirmos, é muito curto. Por exemplo, pode-nos acontecer nós termos que ir a dois ou três locais numa manhã. Ou seja, toda esta gestão que temos que fazer. O que experimentámos então este ano teve uma boa adesão, porque fizemos essa curta formação sobre a supervisão e tivemos que a fazer em dois dias, porque tivemos bastantes inscritos. O que nos parece que pode ser uma possibilidade de fazer são formações curtas, propondo temas que vamos identificando como fazendo falta, e talvez assim vamos conseguindo ter cá mais as pessoas. Curiosamente, o que também é interessante, é que tivemos muita adesão a esta formação de não cooperantes, o que também é interessante, de pessoas que vêm... nomeadamente para esta da supervisão, que para nós os principais destinatários eram os cooperantes, curiosamente tivemos quase tantas inscrições de cooperantes como de não cooperantes. De pessoas de instituições onde estão as estagiárias, mas que não são cooperantes. Achamos isso interessante e se calhar geram-se dinâmicas para o futuro que nos podem interessar também.

Como é feita a supervisão dos estágios?

As estagiárias fazem, geralmente, estágio em pares, pares pedagógicos, são duas pessoas por sala, e o que nós temos estabelecido no mínimo é duas visitas a cada estagiária, portanto quatro visitas por par. É o que procuramos fazer como mínimo. Se for possível

e se for necessário fazemos mais. Também às vezes é necessário, já tem acontecido, por exemplo um supervisor pedir a outro supervisor para ir observar o estágio daquele par, se se levantam algumas dúvidas, caso aja algumas situações complicadas, isso também tem acontecido. E também fazemos, aconteceu por exemplo comigo quando eu cheguei, dado que a minha formação de base não é em jardim-de-infância, e tem acontecido com outros colegas quando chegam, é fazermos nós, supervisores, também pares pedagógicos, acompanharmos as estagiárias em conjunto de pares, e vamos mesmo as duas juntas aos estágios e depois já vai cada uma sozinha, mas vamos fazendo a própria avaliação das estagiárias em conjunto.

Como está organizada e estruturada a PES?

O último modelo a que chegamos, nós fomos ajustando o modelo ao longo do tempo, o modelo que temos agora é o seguinte: o total de horas de estágio que está previsto na PES configura 8 semanas de estágio; como elas têm outras unidades curriculares ao longo do semestre, então aquilo por que nós optamos foi por, no início do semestre, haver normalmente duas/três semanas em que elas têm só aulas aqui na escola e em que se procura, sobretudo nas Unidades Curriculares mais pequenas, pois aquelas que têm mais peso a seguir à PES são as de Didática da Educação de Infância, em relação a essas UC mais pequenas, dizia, tentamos que nessas semanas iniciais fiquem aulas dadas em número suficiente para que não sobrecarreguem muito o restante do semestre, sobretudo aquando do estágio. No fundo, o que nós procuramos é que essas duas semanas acabem por servir de uma espécie de introdução e de bases teóricas depois para o estágio. Depois elas entram em estágio e durante o estágio mantêm, normalmente, aulas pelo menos um dia e um final de dia por semana, sobretudo na didática; ou seja, a didática mantém-se, acompanha sempre o estágio. Portanto o que acontece é que elas fazem 20 horas de estágio por semana, geralmente a segunda-feira fica liberta para terem aulas aqui e depois fazem 5 horas por dia de terça a sexta. Pontualmente, dependendo do número de aulas que temos, podem ocupar alguns finais de dia, depois do estágio, para terem aqui algumas aulas. Depois têm, no fim do semestre, mais duas ou três semanas de aulas. Normalmente pelo Natal e pela Páscoa também pode acontecer terem uma semana só de aulas, intermédia, porque a nossa interrupção letiva aqui nem sempre coincide com a interrupção nos contextos. E nós temos visto algumas vantagens neste modelo. Sobretudo na didática, que de facto acompanha as práticas; nós procuramos que os próprios módulos da didática tenham oportunidade de intervir senão logo de início pelo menos a meio e no final; conseguimos dar algumas bases antes de elas irem para estágio e depois conseguimos ter oportunidade de ter aulas em que, já depois de elas estarem em estágio podem-nos trazer as experiências, as situações que observaram ou viveram, as dúvidas que têm, e portanto conseguimos fazer esta articulação entre a teoria e a prática de uma forma, relativamente, com algum sucesso, pensamos. E pronto, portanto... tem sido, mais ou menos, este sistema que temos usado.

Esclareça-me uma coisa, disse que o estágio configura 8 semanas, mas oito semanas por semestre?

Sim, oito semanas em cada semestre. Oito semanas em creche e oito semanas em jardim. Antes de termos a avaliação da A3ES dava 10 semanas mas depois, um dos aspetos que tivemos que ajustar foi o modo de contabilizar a relação entre número de ECTS e horas

presenciais, porque não havia uma fórmula uniforme e ao aplicarmos uma fórmula uniforme diminuiu ligeiramente. Elas também fazem o relatório final, não falei dele. O relatório final tem, normalmente, duas partes equilibradas, em termos de quantidade de número de páginas: na primeira parte elas fazem uma síntese reflexiva do trabalho realizado ao longo dos estágios, têm que refletir sobre todos os estágios, e para preparar esta parte do trabalho o que fazemos é, em cada prática, solicitar a construção de um portfólio de cada momento de estágio, o qual inclui obrigatoriamente duas reflexões para as quais nós damos um guião, e que de alguma forma vão preparar a informação. São reflexões onde elas têm que fazer uma síntese e uma análise do trabalho que vão desenvolvendo no estágio, uma a meio e outra no final do estágio e portanto estas reflexões ajudam-nas a preparar a reflexão que elas vão incluir no relatório final. A segunda parte do relatório é dedicada ao tópico de pesquisa que elas escolheram. Elas devem explicar como emergiu, como lhes surgiu o interesse, o que tem a ver com a prática e procuramos sempre que a pesquisa acabe por se focalizar num dos contextos, por questões ligadas à recolha de dados ou por a questão ser mais específica de um contexto, mas tentamos que nas conclusões da pesquisa, do relatório, elas consigam articular e perspetivar as implicações daquilo que elas conseguiram aprender com aquela pesquisa para o outro contexto, caso não tenha sido o foco da recolha de dados, por exemplo. Tentamos que fique um fio condutor e uma articulação no final.

A UC Didática que vai acompanhando a prática é uma UC em que elas refletem sobre a prática?

Exatamente. É uma UC de reflexão, que vai acompanhando o estágio, daí ser uma UC com algum peso em ECTS, tem quase tanto peso como a prática, a PES, e portanto vai acompanhando e os docentes têm oportunidade de ir percebendo o que se está a passar na prática e de lhes pedir para elas irem trazendo as dúvidas, necessidades e até em termos das planificações, etc. No 1º semestre fazem a prática e têm a Didática em creche e no 2º semestre em jardim-de-infância. Com o mesmo peso.

Para finalizar, que avaliação faz da componente da PES nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha?

Eu tenho uma visão se calhar um bocadinho diferente relativamente a quem teve muitos anos de experiência nas licenciaturas antigas, pré Bolonha, ou seja, eu na altura não estava nesta instituição quando surgiu Bolonha e foi feita a reorganização dos cursos, estava na Universidade de Aveiro, e acompanhei este processo embora não estivesse ligada a estes cursos; tive oportunidade de trabalhar com o grupo que esteve a reformular os planos de estudo, trabalhámos bastante tempo, começámos muito antes de ter saído a legislação, e portanto tive a oportunidade de trabalhar muito de perto com as colegas de lá e que já tinham vários anos no modelo anterior de formação. E nós sempre tivemos a perspetiva, e eu continuo a mantê-la, que o novo modelo de formação tem muitas vantagens, pelo facto de permitir para já uma maior personalização dos percursos de formação, ou seja, os alunos têm oportunidade, no fim dos três anos da licenciatura, de perceber qual é o perfil profissional que pretendem desenvolver, eu acho que isto é uma vantagem. Acho que cada vez mais nós precisamos de ter oportunidades na formação inicial e depois ao longo da vida de nos reposicionarmos, reorganizamos, o mundo muda, o conhecimento muda, as necessidades das pessoas mudam, eu acho que esta é uma realidade do mundo

atual e que é positiva, para mim. E portanto este modelo permite essa reorganização. Ao longo da licenciatura aqui na nossa escola elas têm oportunidade de fazerem estágios mais curtos, mas em cada semestre fazem pequenos estágios de duas semanas, e são mesmo duas semanas em que não têm aulas aqui, estão na instituição e passam por todos os contextos para as quais depois podem escolher a habilitação ao nível dos mestrados. E tem sido muito interessante perceber que muitas delas mudam de ideias relativamente ao mestrado que queriam fazer em função desta experiência. E portanto quando fazem uma escolha ao nível do mestrado fazem uma escolha muito mais consciente até do ponto de vista do próprio perfil, das competências, daquilo em que acham que vão ser mais bem-sucedidas, que vão ter maior sucesso. O que se nota eventualmente que possa ser uma desvantagem relativamente ao modelo anterior é que há a sensação, eu penso que é mais uma sensação, também não posso dizer porque não tenho os números exatos, é uma sensação de que elas passam menos tempo nos estágios, fazem menos estágios do que faziam. Estavam mais tempo e por isso havia uma maior relação, agora são aquelas semanas no 1º semestre num contexto e depois interrompem vão para outro contexto. Isto poderá ser uma desvantagem, não tenho a certeza. Porque eu acho que o facto de nós acharmos, termos a percepção, por exemplo, que hoje em dia, e eu vou dizer que é uma percepção porque também não há nenhum estudo que evidencie se é assim ou não, que saem mais mal preparadas do que saíam no modelo anterior.... acho que também tem a ver com outros fatores que não só o modelo de formação. Também dizemos que eles chegam mais mal preparados ao ensino superior logo à entrada e o tempo que cá passam, se calhar, não é suficiente para colmatar algumas lacunas que eles trazem, e fragilidades. As instituições também funcionam de outra maneira que não funcionavam, e não somos só nós: as próprias instituições cooperantes onde elas fazem estágio também. Acho que há uma série de fatores e que não se pode imputar ao modelo de formação uma quebra, a razão de uma quebra na qualidade de formação. Acho que o mundo também mudou muito nestas dezenas de anos que passaram e acho sinceramente que o modelo de formação que temos hoje em dia é mais adequado às exigências do mundo atual e do que se prevê que possa ser no futuro. Acho também que não há nenhum modelo perfeito; mesmo os que são muito bons nalguns países, perfeitos nunca são e nós temos que procurar, dentro dos constrangimentos que temos, encontrar as potencialidades e fazê-las ser mais valorizadas e desenvolvidas. Acho, no entanto, que o facto de o mestrado passar a ter mais um semestre vai fazer duas coisa que para mim, e para a equipa que concebeu os cursos, nos parece que pode ser muito interessante. Assim consigamos nós levar avante. Elas vão manter um estágio em creche e um estágio em jardim, no 1º e no 2º semestre, que são ligeiramente mais curtos, pois tivemos que introduzir cadeiras da área da docência que não havia; são ligeiramente mais curtos, mas depois no 3º semestre têm a oportunidade de repetir um estágio, este já mais longo, e podem optar por um dos contextos, ou creche ou jardim. No fundo especializam-se um pouco mais na área que elas acham que tem mais a ver com as suas perspetivas futuras, até de empregabilidade, porque elas já fazem essa escolha também. Por outro lado, pode ser também a consolidação da área em que elas possam ter sentido mais fragilidade. Porque acontece, por exemplo, muitas vezes, sobretudo se temos alunas que vieram de outras instituições e que na licenciatura não passaram pela creche, elas dizerem que foram para aquele pela primeira vez, que nunca tinham estado numa creche e quando já se estavam a familiarizar e a conseguir perceber foi quando acabou. Se calhar uma aluna com este perfil e que no jardim não teve tantas dificuldades, se calhar vai ter vantagens em poder repetir o estágio em creche. Por outro

lado, também introduzimos uma unidade curricular que entra na área de formação de PES mas que nós chamamos Investigação na PES, que é para fazer a ponte da cadeira de investigação em educação, que é mais teórica, e depois o trabalho de investigação que queremos que elas desenvolvam associado à prática supervisionada. É uma cadeira que aparece no 3º semestre, em que elas têm o estágio maior, em que elas estarão, provavelmente, em plena fase de recolha e análise de dados do terreno, do projeto de investigação, e têm esta unidade curricular, que não tem muitos ECTS mas tem alguns, e que vai permitir um trabalho mais articulado e acompanhado desta investigação que desenvolvem na prática. Achamos que estes dois fatores poderão potencializar e melhorar a formação.

Obrigada L.S. por esta entrevista e pelo tempo que me disponibilizou.

De nada, Obrigada eu.

Entrevista à Coordenadora Mestrado Educação Pré-escolar IES B - Prof Doutora A.M.

Data – 19 maio 2015

Local – gabinete da entrevistada

Duração – 42,5 minutos

Começo por lhe perguntar à quanto tempo é docente aqui na “IES B” e há quanto tempo é coordenadora do MEPE?

Sou docente na “IES B” há 28 para 29 anos e diretora do mestrado em educação pré-escolar desde o seu início, 2007-2008. Mas esta experiência já tinha começado com a coordenação da licenciatura em educação de infância, e até durante o bacharelato.

Que conceções e perspetivas estão subjacentes à formação dos educadores de infância na “IES B”?

Conceções e perspetivas? De alguma maneira tentamos ter como referentes alguns dados que a investigação nos tem vindo a trazer, alguma que também temos vindo a produzir, e também as referências principais no campo da educação de infância. Temos uma perspetiva de educação de infância e não redutora ou circunstanciada à fase pré-escolar, designação adotada no decreto-lei 43-2007 e até na legislação atual. Esta conceção mais abrangente espelha-se na formação de profissionais para a educação de infância e não só para a educação pré-escolar, mas isso sempre o fizemos desde o início, apesar da designação. De alguma maneira, o que nós queremos é que as nossas educadoras, vou falar no feminino porque temos tido ultimamente só alunas, que as nossas educadoras tenham ou possam vir a desenvolver uma atitude positiva e facilitadora das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em educação de infância, tendo como conceção a ideia que a criança é uma cidadã competente e que, nesse sentido, o acompanhamento que a educadora lhe deve fazer é um atendimento responsivo, um apoio, uma orientação que lhe permita ter voz, ter capacidade de decisão, ter autonomia e ao mesmo tempo que a sensibilize para a descoberta do mundo, do que está à sua volta e que, no fundo, também a sensibilize, e abra caminho, para as aprendizagens mais formais que depois, a seu tempo, irão chegar. Não temos presente a ideia que a formação das educadoras deve servir para antecipar a escolaridade obrigatória, isso não está de todo presente... temos presente que a educadora deve ir construindo competências que depois ajudem a criança no desenvolvimento pessoal e social, abrindo portas a outras competências que a criança tem. Isto significa que nós pretendemos que as nossas alunas aprendem a ver a criança, a olhar a criança nos seus direitos, naquilo que é possível fazer no trabalho com ela no sentido de a tornar cidadã. No modo como desenvolvemos a formação centramo-nos também na ideia de que as nossas estudantes também são pessoas em afirmação, construção e desenvolvimento. Pessoas que também estão a iniciar a construção de uma profissionalidade e portanto,... aquilo que nós tentamos é ajuda-las a descobrir essa pessoa e ao mesmo tempo não a limitar... que não ponham em causa a própria pessoalidade e o seu poder de escolha, de decisão... criando-lhes oportunidades variadas para que elas possam entender e agir na educação de infância sob vários prismas.

Nesta formação que lugar é atribuído ao estudante?

Na resposta anterior eu já evidenciei um bocadinho o lugar do estudante. O estudante é o sujeito privilegiado da formação e entendo por sujeito privilegiado a pessoa com quem nos relacionamos, uma pessoa em construção, que tem pensamento que nós queremos ajudar a ser mais reflexivo, mais crítico, mais construtivo, não o despojando daquilo que são as suas formas de estar e as suas formas de fazer ou de ver... e também de se situar perante a educação de infância, perante a profissão que está a agarrar. No contexto de formação, e se nós dizemos que no jardim-de-infância a criança é um sujeito central, também seria um paradoxo se nós na formação não disséssemos... não afirmássemos a sua centralidade, ou seja que o estudante é a pessoa em construção e portanto, nesse sentido, o que nós queremos é ajuda-lo a construir-se não por vias de alienação da sua personalidade... mas pelo contrário, conseguir afirmar a sua própria personalidade e identidade.

Na sua opinião que lugar é atribuído à prática pedagógica na formação?

Sofia essa é uma questão que nestes 28/29 anos sempre foi um ponto de discussão; penso não só na nossa escola mas em todas as escolas, porque a prática pedagógica e o lugar que ela deve ter nos planos de estudo e na formação em geral ou no currículo em geral... aquilo que é e deve ser é sempre motivo de discussão e reflexão, pois ela é motivo de preocupação... de ansiedade... pelo facto de ser um espaço de construção, de ação e de transferência constante de conhecimentos vários, científicos, pedagógicos, etc. É motivo de reflexão também pelas articulações e interações que têm que se estabelecer entre todas as peças do plano formativo e curricular e os contextos profissionais reais... pelo entendimento mais ou menos comum que é necessário criar dentro da própria escola de formação sobre o que é a prática pedagógica, ou de ensino supervisionada, no contexto formativo das próprias alunas. Uma discussão que até internamente tem que ser feita no sentido de desmontar... e encontrar uma conceção baseada em referentes comuns entre todos os formadores. Estas são preocupações que são evidentes e sistemáticas. Se me perguntar pessoalmente qual o lugar da prática pedagógica, como eu vejo a prática nos cursos, claro que direi que é um ponto nevrálgico, o ponto central e ao mesmo tempo um ponto de convergência e de construção. É o espaço da formação em que eu sinto... quase sempre... os alunos mais envolvidos, mais implicados... e é exatamente essa envolvência e essa implicação que fazem com que nós tenhamos de ter sentido crítico constante. Ao longo do tempo... como é que prática tem sido vista nos planos de estudos, como é que tem sido vista e entendida? Eu tenho uma opinião crítica... perspetivada em termos evolutivos; acho que já tivemos tempos mais inteligentes do que o que temos agora... acho que nas licenciaturas anteriores, o modo como nós organizávamos e articulávamos a prática ao longo dos quatro anos, o como... gradativamente as estudantes se vão integrando na prática... tinha, talvez, um sentido mais forte mais coerente... até porque a prática, vou utilizar uma expressão que é pouco científica, mas se calhar a Sofia percebe... a prática não era por “atacado”, ia acontecendo de forma gradativa... era sequencial ao longo da licenciatura e isso permitia até, do ponto de vista da formação, da construção das alunas... permitia uma construção mais sólida, mais alicerçada, mais significativa... que agora sinto mais difícil, pois quando “apanhamos” as estudantes que veem da licenciatura em educação básica, às vezes, é difícil percebê-las e confrontá-las com a realidade da prática. Em síntese... eu diria que a prática ocupa um lugar central

nos planos de formação dos alunos mas é um lugar central que continua a ser muito discutido... continua a ser necessário ter-se sobre ela uma grande atenção, exatamente porque é o local onde vão estar em confluência um conjunto de atitudes e um conjunto de saberes que as alunas vão construindo ao longo do tempo. Sendo um local de confluência é ao mesmo tempo, e por isso mesmo, um local de articulações e essas articulações devem ser muito bem pensadas. Acho que é assim o ponto nevrálgico dos cursos.

E nessa confluência como é feita a interdisciplinaridade na formação?

A Sofia só coloca perguntas difíceis. São perguntas de facto difíceis, mas são perguntas centrais nos processos formativos. Eu acho que... ao longo dos anos nós temos vindo... essa é também uma das discussões centrais e temos vindo sempre a discutir e a ponderar sobre ela e a tentar encontrar melhores formas de encontrar e fundar essas articulações. Começamos um pouco por tentar ver o plano de estudos, ver os programas das UC... os conteúdos, as metodologias..., formas de programar as UC, de alguma maneira perceber do ponto de vista de construção dos programas, dos conteúdos dos próprios programas e das estratégias que são desenvolvidas, das metodologias que são desenvolvidas... se permitem uma caminhada até à prática... uma caminhada de articulações, no sentido em que os alunos... depois quando estão na prática, no estágio, poderem fazer transferências do que foram construindo e projetar essas transferências também de modo interdisciplinar. Não sei se me faço entender? Esta articulação também é uma coisa que para mim é muito complicada, porque às vezes consegue-se a articulação, pensamos que fazemos... mas, quando observamos o modo como o aluno transfere o conhecimento no contexto do estágio, deixa-nos dúvidas quanto à plenitude da interdisciplinaridade na formação. Podemos pensar que essas dúvidas se circunstanciam ao aluno, pode ser... mas quase sempre me questiono se não é, de facto, resultado de uma processo de interdisciplinaridade mais frágil e pouco efetivo. Eu acho que ganhámos muito neste modo de articular as UC com a própria prática, por exemplo... desde 1997, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. O facto de haver um documento e um referencial de trabalho para as educadoras... também permitiu à própria formação inicial organizar-se de outro modo, ou seja... os documentos internos das instituições de ensino superior também começaram discutir o trabalho de cada um no que é suposto o aluno por em prática também de um modo articulado, transversal e interdisciplinar... se quiser. Este documento... as OCEPE foram um documento que permitiu melhorar as articulações, de as projetar e desenvolver, de as delinear em equipa... o que passa por reuniões, passa por discussões, passa pela participação. Inclusive, já pensamos a interdisciplinaridade integrando na prática vários professores de várias disciplinas. Integrá-los, aproximá-los da prática pode fazer sentir maior necessidade da interdisciplinaridade. Neste momento o modelo anda um bocadinho por aqui, os professores das didáticas têm um papel... sobretudo ao nível do apoio às planificações dos alunos, e esta... pensamos, pode ser uma forma de melhor conseguirmos as relações de interdisciplinaridade... de identificarmos fronteiras... e momentos em que as fronteiras se interpenetram, o que nem sempre é fácil. Acho que um aspeto positivo... pode ser a estabilidade do corpo docente/formadores... mas que também pode jogar em desfavor. Quando o corpo docente se mantém mais ou menos se mantém estável... e no nosso caso tem-se mantido nos últimos anos... o corpo docente vai-se especializando

num curso e isso é um dado facilitador... porque a articulação, a interdisciplinaridade, de facto, não é muito fácil. Mas volto a frisar a importância das OCEPE, de nelas nos apoiarmos para essa interdisciplinaridade... as OCEPE são uma das peças que nos faltava para melhor definir esse campo, ou esse processo... ou essa confluência com a prática... e melhor consciencializar todos os formadores do que efetivamente precisam fazer nas diferentes UC para que as estudantes cheguem à componente de estágio numa atitude positiva, adequada e interventiva nesses mesmos contextos.

Como é que está organizada a PES?

Nesta altura... a Sofia tinha este documento (Conceptualização e Organização da Prática de Intervenção Supervisionada) que é o documento de base, um documento que nos serve ainda de referência se bem que o documento tenha evoluído pelas razões que já falamos (Processo de Acreditação A3ES). Por exemplo... a nossa formação fazia-se em creche e em educação pré-escolar... poderia não estar espelhado nos documentos (Conceptualização e Organização da Prática de Intervenção Supervisionada (PIS) e Programa da UC PIS), mas efetivamente fazia-se. Hoje está mais espelhado nos documentos de forma mais clara como é que essa formação se faz. A PES, quer que lhe fale no que estamos a acabar ou no que vai acontecer?

No que está a acabar

Relativamente ao que está a acabar... a PES está organizada em dois semestres... no primeiro semestre a disciplina chama-se Observação e Intervenção em Creche e no segundo semestre PIS, Prática e Intervenção Supervisionada... a acontecer em contextos de jardim-de-infância. O primeiro semestre, de acordo com o programa... a UC inclui uma componente de Seminário, uma componente de orientação tutória e uma componente de estágio. Na componente de orientação tutória... fundamentalmente, são os apoios à planificação, são momentos de reflexão com as estudantes e no contexto de seminário acontece o desenvolvimento dos conteúdos que fazem parte do programa e que estão circunstanciados à creche... e acontecem também momentos de reflexão, sempre que é necessário, quando na orientação tutória achamos que fica alguma coisa... e também atender aos conteúdos, mas atender aos conteúdos numa metodologia que articula com as experiências observadas ou vividas pelas estudantes. A prática em creche evolui sob a orientação de duas docentes... uma dessas docentes sou eu própria e a outra docente é uma colega da área da psicologia... porque entendemos que é uma área necessária para este trabalho em creche e que apoia bastante o trabalho efetivo das estudantes... em prole do desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos zero aos três. Nós as duas orientamos o trabalho que inclui a supervisão. A prática do segundo semestre... tem mais 3 créditos que a prática em creche,... nesta prática a direção do curso, eu e outro colega que constituímos a direção do curso... assumimos um papel de coordenação dessa prática, assumindo particularmente, eu própria, os conteúdos na componente do seminário em que tento também uma abordagem fundada e articulada com as experiências efetivas das estudantes nos contextos pré-escolares. A Prática e intervenção supervisionada está organizada da mesma maneira que a do 1.º semestre... em creche... Seminário, Orientação tutória e Estágio. Releva-se também muito o trabalho de orientação das educadoras cooperantes, no 1.º e no 2.º semestre. Neste segundo semestre, em jardim-de-infância, as alunas contam com o apoio dos professores das didáticas que fazem parte do plano de estudos apoiando-as nos projetos que desenvolvem e em aspetos que ajudem a

consolidar e mudar... a tornar mais criativa e mais responsiva a organização das atividades que dizem respeito a esta área de conteúdo... ou àquela área de conteúdo. Depois na supervisão, aconteceu... durante algum tempo participarem todos os professores nessa supervisão, mas neste momento a supervisão está de novo apenas na direção do curso, ou seja em mim e no colega que tem uma intervenção nas didáticas... ele é da área da história, ciências de educação... tem um doutoramento em ciências da educação e tem um trabalho ligado à infância muito interessante. A supervisão está a nosso cargo. Portanto, a prática acaba por... neste momento estar assim organizada... ocorre em diferentes jardim-de-infância e em diferentes creches, sendo as alunas organizadas em pares pedagógicos. Vão duas a duas quer para o contexto de creche quer para o contexto de jardim-de-infância... porque assumimos que o par é o número mais adequado para as salas de creche e para as salas do jardim-de-infância. Nós... no início do ano, deixamos as alunas organizarem-se e deixamos as alunas manter o par se assim quiserem. Eu, às vezes, brinco com elas e digo “você agora vão casar durante uns tempos e um casamento para se manter tem que ter uma boa relação, um bom entrosamento e temos que saber lidar com as ideias de um e do outro”. Às vezes... chegam ao fim do estágio em creche e dizem “Professora, o nosso casamento correu bem e portanto nós queremos manter”. Uma vez que também apostamos muito na estudante... como uma pessoa que está em construção, achamos que ela deve ter o direito de escolher o par. Se ela quer escolher o par em continuidade, então achamos que é uma mais-valia. Há pares que funcionam tão bem que seria um crime alterar.

Tenho uma dúvida relativamente ao tempo de estágio nos contextos

Elas têm sempre 15 semanas em estágio seja no primeiro semestre... seja no segundo semestre. Neste formato que está a funcionar, e a Sofia sabe a ginástica que é preciso fazer para que os planos de estudo possam obedecer a X ECTS para aqui, X ECTS para ali... elas têm 30 ECTS semestrais organizados e, assim, um dia inteiro por semana para a creche... e três dias para o jardim-de-infância a que crescem as horas de seminário e de orientação tutória. No formato que aí vem, há uma diferença de 3 ECTS entre uma prática e outra, ficando dois dias para a creche e três dias para o jardim-de-infância. Nos outros dias têm as outras unidades curriculares em simultâneo... o que também é... do ponto de vista da exigência dos trabalhos que as alunas têm que desenvolver e do ponto de vista do compromisso da própria formação... é uma exigência muito grande que lhes é feita. Nós às vezes... dizemos, “devias mais atempadamente organizar os materiais” mas depois também se percebe que terem um conjunto de UC simultâneas ao estágio... isso representa um esforço e um desafio maior. No segundo semestre quando acontecem os 3 dias de estágio no jardim-de-infância, como a componente da PES tem um número maior de ECTS reduz o número de UC, tendo as alunas uma disciplina de opção, e tendo as alunas uma outra disciplina designada Contextos e Processos em Educação de Infância... onde confluem de forma articulada três áreas que tem a ver com o desenvolvimento da criança, com a avaliação da criança e depois uma componente como é que o educador pode intervir do ponto de vista da organização do jardim-de-infância... dos agrupamentos de escolas, consoante as coisas estão configuradas, a par do próprio estágio. Os estágios em jardim-de-infância, por opção, são feitos em agrupamentos e em outros jardim-de-infância, Houve alguns anos em que privilegiámos agrupamentos... mas nunca deixámos de ter estágios em instituições particulares ou IPSS... e essa é uma questão que queremos manter e que se justifica, eu acho que sem qualquer discussão, pela

formação para as creches. Se formamos os nossos alunos para a creche, necessariamente temos que trabalhar com instituições que não são agrupamentos de escolas... toda a gente sabe que não há creches em agrupamentos de escolas. E, por outro lado, porque os primeiros locais que as nossas alunas encontram, seja logo como educadoras com responsabilidade de uma sala ou seja por via dos estágios profissionais a que agora elas também recorrem... elas, de facto, conseguem um primeiro, não gosto de chamar emprego, primeira experiência em instituições privadas e porque também já se percebeu que o estado reduz cada vez mais as oportunidades de trabalho na função pública... e então nós não podemos ter a formação dos educadores só nos agrupamentos. Teríamos se quiséssemos, mas achamos que vale a pena apostar nas instituições privadas ou particulares... até porque as instituições privadas ou de solidariedade social com quem nós trabalhamos são instituições que têm um corpo docente que nós consideramos muito interessante... têm perfil, têm formação e, muitas delas, foram formadas por nós; portanto temos aí um elo de relação e ligação... e até de compreensão do aluno em estágio que é muito positivo e, por isso, trabalhamos com as diferentes instituições.

Quem faz a seleção das instituições cooperantes?

Somos nós, é a coordenação do curso... do mestrado, e depois são as alunas que escolhem dentro da seleção que nós fazemos elas têm oportunidade de escolher os locais para onde querem ir e as salas para onde querem ir.

Para finalizar gostaria que fizesse uma avaliação da PES nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha

O período de que eu mais gostei na formação dos educadores foi, de facto, o período das licenciaturas, ponto assente. Porquê? Porque tínhamos tempo, tínhamos espaço e trabalhávamos de forma progressiva e em sequência com as alunas; logo desde o primeiro momento... senti-las implicadas e sentir que as alunas estavam a construir, a dar os primeiros passos na construção da identidade profissional. Isso era muito importante... de ver essa descoberta, de poder fazer o acompanhamento das alunas, ver até a consciência que elas tinham disso e vê-las crescer no modo como se colocavam perante a profissão... e perante a educação de infância, no sentido mais geral, isso era muito interessante. Lembro-me que aqui na nossa escola... tínhamos uma modalidade de Seminário no último ano do curso, no quarto ano... no primeiro semestre em que tinham duas disciplinas de opção, tinham a prática e tinham o Seminário e no segundo semestre apenas tinham esse Seminário e a prática. Esse Seminário era um Seminário já de investigação... na altura não se chamava assim, chamava-se Seminário... este Seminário tinha uma relação muito próxima com a prática, em que elas desenvolviam já um trabalho de investigação sobre o que iam fazendo e sobre os aspetos que elas consideravam que naquele contexto educativo onde estavam, desde o 1.º semestre, era necessário sobre ele refletir... sobre ele ajudar, melhorar determinada condição. Neste momento... a Prática de Ensino Supervisionada (PES), começo por dizer que não gosto muito da designação PES, mas adotamos estas designações no plano de estudos, isso até para que a própria A3ES perceba bem o que fazemos. Agora a PES... no Mestrado... há questões que se levantam à própria prática e ao próprio curso... algumas condições nomeadamente o tempo do próprio mestrado, um ano, não sei até que ponto um ano e meio... vamos ver o que vai dar, temos expectativas que sim... que o alargamento do tempo do mestrado traga modos diferentes de viver a prática... com mais calma, mais sentido, maior espaço para o início da construção da identidade. Mas como até aqui... um ano... é uma formação

muito condensada se pensarmos que o que está para trás... eu acho que tem aspetos positivos, mas também tem aspetos menos positivos no que diz respeito à formação dos educadores de infância em particular... o que está para trás é uma licenciatura em educação básica genérica e a pensar em diferentes perfis profissionais. Como a Sofia está a perceber... mas para ficar claro, acho que quem mais perde na organização das licenciaturas em educação básica, e no modo como as licenciaturas funcionam... e no elenco do plano de estudos... quem mais perde é a formação para a educação de infância... para se ser educador de infância. E tenho muitos receios... às vezes, pelo que observo na postura das alunas, a formação anterior não é a mais adequada. Acho que a licenciatura é um bocadinho inócua... estamos a formar para quê? Estamos a formar educadores, professores do 1º ciclo, professores do 2.º ciclo? Não há diferenças entre estas identidades profissionais? Não há diferenças entre o que cada um vai fazer? Não há diferenças entre os saberes que cada um deve começar a construir? Isto a mim complica-me um bocadinho. Não querendo fugir à pergunta da Sofia... mas este é um aspeto que me leva a olhar a prática, a formação em geral, com um sentimento de que o caminho que tínhamos conseguido alcançar nas licenciaturas era muito mais positivo. Até que ponto somos capazes de conseguir prosseguir esse caminho neste formato... licenciatura em educação básica de banda larga e depois... lutar contra o tempo no mestrado? O modelo atual é muito condensado... com Uc ao mesmo tempo do estágio... nas licenciaturas e nos estágios finais, sentíamos que as alunas estavam lá mais maduras... porque a progressão que havia nas licenciaturas... quando chegavam ao estágio final sabiam muito bem o que queriam fazer, sabiam muito bem por onde haviam de ir... e agora, a orientação e o acompanhamento tem que ser muito mais forte, muito maior... e vejo a prática menos harmónica e mais difícil onde se conjuga a componente investigativa que é muito importante... mas ao mesmo tempo é geradora de grandes dificuldades e que, inclusivamente, leva as alunas a precisar de mais tempo para terminar o curso. A A3ES diz-nos que elas devem acabar os relatórios dentro do ano letivo, mas em muitos casos é muito difícil... adotamos a metodologia de investigação ação... o estágio é entendido à luz da investigação-ação, mas chegamos à conclusão que a investigação-ação, às vezes, está ali um bocadinho forçada, não deveria ser, devia ser natural... mas a inexperiência das alunas... A investigação-ação... diagnosticar, ver problemas, agir, mas agir em comunidade e agir em equipa educativa do jardim-de-infância... as cooperantes colaboram muito mas mesmo assim é difícil... Com os problemas, com as dificuldades que o próprio projeto acarreta e, simultaneamente ter de responder a um conjunto grande de atividades que tem que realizar, torna-se muito difícil. De qualquer modo, esta componente de investigação parece-me muito interessante, mas precisávamos... se calhar, um maior tempo, para consolidar essa própria componente ou, pelo menos, para as alunas com ela conviverem melhor, não sei se me faço entender, conviver melhor. Não pode existir formação sem prática, mas como ela é entendida e organizada, como ela acontece num curto espaço de tempo... dois semestres... ou agora no próximo ciclo em três semestres... e depois de uma licenciatura em educação básica do tipo genérico... temos que a olhar com muitos cuidados e, às vezes, fazendo o que podemos e quase aquilo que é impossível... para que funcione tudo bem.

Obrigada AM pela entrevista, pela sua disponibilidade e colaboração. Vai ser importante para o meu estudo.

Esperamos que sim. Obrigada Eu.

ANEXO III
QUESTIONÁRIOS

O presente questionário faz parte de um projecto de investigação com o título “ O lugar da prática pedagógica na formação dos educadores de infância nos novos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha”.

Pretende-se recolher opiniões, perspectivas e experiências pessoais dos estudantes sobre a prática pedagógica nos dois ciclos de formação dos futuros educadores de infância.

Solicito e agradeço a sua colaboração, respondendo.

Os dados fornecidos serão utilizados estritamente no âmbito deste estudo.

O questionário é anónimo

Agradecemos a sua participação, sem a qual este estudo seria inviável.

A responsável: Sofia Corrêa Figueira

sofia.figueira@ese.ips.pt

APRESENTAÇÃO E INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Apresentação

O questionário encontra-se dividido em três partes:

I – Caracterização do respondente

II – A iniciação à prática profissional na formação dos educadores de infância na licenciatura de educação básica (LEB)

III – A prática de ensino supervisionada no mestrado em educação pré-escolar (MEPE)

Instruções de preenchimento

O questionário apresenta perguntas de diferentes tipos. Por favor siga as instruções de resposta que acompanham cada uma.

I Parte

Caracterização do respondente

1. Sexo F M

2. Idade 18 – 20 anos 21 -22anos 23 anos ou mais

3. Instituição em que frequentou Licenciatura em Educação Básica

- IES A

- IES B

- IES C

- IES D

- Outra

Se assinalou outra, refira qual _____

4. Instituição em que frequenta o Mestrado em Educação Pré - Escolar

- IES A

- IES B

- IES C

- IES D

5. A sua opção por este curso foi:

- 1ª opção

- 2ª opção

- 3ª opção

- outra

Se assinalou outra, refira qual _____

II Parte

A iniciação à prática profissional durante a Licenciatura em Educação Básica

No bloco que se segue pedimos-lhe que se pronuncie só relativamente ao 1º ciclo – Licenciatura em Educação Básica (LEB)

Expectativas relativas à prática pedagógica aquando da entrada na formação inicial

6. Aquando da entrada na licenciatura que contexto(s) educativo(s) considerava que ia conhecer?

creche ji creche e ji 1º ciclo 2º ciclo outros

Se respondeu outros contextos, refira quais _____

7. Quando pensava que iria começar a iniciação à prática profissional?

1º ano 2º ano 3º ano

8. Assinale as experiências de aprendizagem que imaginava que iria ter durante a licenciatura

- visitas a contextos educativos

- prática pedagógica/ estágio de observação em contextos educativos

- prática pedagógica/estágio de intervenção em contextos educativos

9. Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram (**escolha apenas uma opção**)

muito baixas baixas altas muito altas

Formação recebida no que concerne à iniciação à prática profissional

10. Assinale os contextos que **visitou** durante a licenciatura

creche jardim de infância 1º ciclo 2ºciclo ed. não formal/informal

11. Assinale os contextos em que **permaneceu** durante a licenciatura

creche jardim de infância 1º ciclo 2ºciclo

12. Considera o tempo de permanência nos contextos:

muito insuficiente insuficiente suficiente bom muito bom

Relação entre diferentes Unidades Curriculares e a iniciação à prática profissional

13. Indique **até três** Unidades Curriculares (UCs) da Licenciatura que melhor o/a prepararam para as actividades de iniciação à prática profissional

1 _____

2 _____

3 _____

14. Indique **até três** Unidades Curriculares (UCs) da licenciatura que pensa que não tiveram nenhuma relação com a iniciação à prática profissional(se tiverem existido)

1 _____

2 _____

3 _____

Avaliação da componente de iniciação à prática profissional na licenciatura

Encontra a seguir um conjunto de seis finalidades possíveis para a iniciação à prática profissional durante a licenciatura.

Na sua opinião quais foram as finalidades, da prática pedagógica, mais relevantes durante a licenciatura?

15. **Atribua a cada finalidade um valor** de 1 a 6, de acordo com a importância que ela teve, **sendo 1 o valor mais baixo e 6 a valor mais alto.**

- aplicação da teoria

1 2 3 4 5 6

- contacto com o contexto de intervenção do educador de infância

1 2 3 4 5 6

- relação teoria /prática

1 2 3 4 5 6

- relação prática/teoria

1 2 3 4 5 6

- construção de saberes da prática

1 2 3 4 5 6

- análise de situações educativas

1 2 3 4 5 6

16. Enumere pela **ordem da relevância** que lhe atribui os seguintes aspectos relativos à formação de um educador de infância:

Considere que **1 é o aspecto mais relevante** e **5 o menos relevante**

- capacidade de reflectir sobre a prática

- sólida formação teórica

- sólida formação prática

- sólida formação teórico/prática

- estar actualizado e aberto a inovações

17. Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:

muito insuficiente insuficiente suficiente boa muito boa

18. A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?

SIM NÃO NÃO SABE/NÃO RESPONDE

18.1 Se respondeu **NÃO** refira as razões por **ordem de relevância** sendo a **1 mais forte** e **6 a mais fraca**

- tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos

- pouco tempo atribuído à observação de situações educativas

- pouco tempo atribuído à intervenção

- observação baseada mais na caracterização das instituições que nas questões pedagógicas

- falta de momentos para reflectir/debater a realidade observada

- contextos educativos pouco interessantes

19. Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura

insuficientes suficientes boas muito boas

20. Relativamente à lista de conhecimentos, abaixo apresentada, indique o modo como se sentia preparado(a) quando realizou os momentos de iniciação à prática profissional

- conhecimento das matérias/ conteúdos

muito bem bem suf. mal muito mal

- metodologias de observação de situações educativas

muito bem bem suf. mal muito mal

- psicologia do desenvolvimento

muito bem bem suf. mal muito mal

- sociologia da educação

muito bem bem suf. mal muito mal

- desenvolvimento curricular

muito bem bem suf. mal muito mal

- didáticas específicas

muito bem bem suf. mal muito mal

21. As visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a sua escolha do mestrado a seguir

SIM NÃO NÃO SE APLICA

III Parte

A prática de ensino supervisionada durante o Mestrado em Educação Pré-escolar

No bloco que se segue pedimos-lhe que se pronuncie só relativamente ao 2º ciclo – Mestrado em Educação Pré-escolar

Organização da prática de ensino supervisionada (estágio)

22. Assinale os contextos de realização da prática de ensino supervisionada (estágio)

Creche jardim-de-infância creche e jardim-de-infância outros

Se respondeu outros diga quais _____

23. Quantas semanas esteve em estágio em cada semestre?

menos de 10 semanas 10 semanas mais de 10 semanas

24. Qual a periodicidade semanal média de permanência nos locais de estágio?

1 dia 2 dias 3 dias 4 dias 5 dias

25. Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:

muito insuficiente insuficiente suficiente bom muito bom

26. A reflexão sobre o estágio ocorreu em quais das seguintes situações, durante o mestrado?

seminário tutoria em pequenos grupos tutoria individual

27. Qual a periodicidade dessa reflexão sobre o estágio?

1 vez por semana 2 vezes semana outra

Se respondeu outra, qual _____

28. As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:

28.1 No 1º semestre

insuficientes suficientes boas muito boas

28.2 No 2º semestre

insuficientes suficientes boas muito boas

29. Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?

SIM NÃO

29.1 Se respondeu **NÃO** refira por ordem de relevância, as razões disso, sendo **1 a mais forte e 4 mais fraca**

- o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente

- o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente
- não foi incentivado o questionamento dos saberes provenientes da prática
- a organização curricular não facilitou essa relação

30. Considerando o valor que a componente da prática de ensino supervisionada teve para si classifique os seguintes aspectos por **ordem de relevância** sendo **1 mais relevante e 5 o menos relevante**

- aprender a trabalhar
- reflectir sobre a sua prática
- reflectir sobre os seus saberes
- questionar os saberes práticos
- desenvolver projectos de investigação

31. Considera o acompanhamento dos docentes durante o estágio

insuficiente suficiente bom muito bom

32. Considera o acompanhamento do educador/a cooperante

32.1 No 1º semestre

insuficiente suficiente bom muito bom

32.2 No 2º semestre

insuficiente suficiente bom muito bom

Relação entre diferentes Unidades Curriculares e prática de ensino supervisionada

33. Indique **até ao máximo de três** as Unidades Curriculares do Mestrado que melhor o/a prepararam para o estágio

1 _____

2 _____

3 _____

34. Indique **até ao máximo de três**, as Unidades Curriculares do Mestrado que pensa que não tiveram nenhuma relação com o estágio

1 _____

2 _____

3 _____

Avaliação da componente prática de ensino supervisionada (estágio)

35. No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?

muito negativa negativa positiva boa muito boa

36. Se sentiu falta de conhecimentos durante o estágio assinale na lista abaixo **apenas** aqueles domínios em que isso se verificou:

- conhecimentos científicos

- conhecimentos didáticos específicos

- conhecimentos na área dos modelos curriculares/princípios educativos

- conhecimentos na área da observação, planeamento e avaliação
- compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 3 anos
- compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 6 anos
- conhecimentos na área das metodologias de investigação

37. Como considera que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão

com muita dificuldade com dificuldade com êxito umas vezes com êxito
outras com dificuldade na maioria das vezes com êxito

Obrigada pela colaboração

Questionário Professores

Cod. ____ / ____

O presente questionário faz parte de um projecto de investigação com o título “ O lugar da prática pedagógica na formação dos educadores de infância nos novos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha”.

Pretende-se recolher opiniões, perspectivas e experiências pessoais dos professores sobre a prática pedagógica na formação dos futuros educadores de infância.

Os dados fornecidos serão utilizados estritamente no âmbito deste estudo.

O questionário é de resposta anónima.

Agradeço, desde já, a sua participação, sem a qual este estudo seria inviável.

A responsável: Sofia Corrêa Figueira

sofia.figueira@ese.ips.pt

APRESENTAÇÃO E INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Apresentação

O questionário encontra-se dividido em duas partes:

I – Caracterização do respondente

II – Opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância

Instruções de preenchimento

O questionário apresenta perguntas de diferentes tipos. Por favor siga as instruções de resposta que acompanham cada uma.

I Parte

Caracterização do respondente

1. Sexo: F M

2. Idade: Menos de 30 anos de 30 a 49 anos de 50 a 60 anos

61 ou mais anos

3. Categoria profissional: Assistente Prof. Adjunto Prof. Coordenador

Outra Qual _____

4 Graus Académicos 4.1 Bacharelato Área Científica _____

4.2 Licenciado Área Científica _____

4.3 Mestre Área Científica _____

4.4 Doutor Área Científica _____

5. Instituição onde lecciona:

IES D

IES A

IES B

IES C

6. Nº anos de serviço docente no Ensino Superior _____

7. Curso(s) em que lecciona: Educação Básica Mestrado Qualificação
para Docência

8. Áreas em que intervém no mestrado: didácticas específicas

formação educacional geral

prática de ensino supervisionada

II Parte

Opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância

1. Enumere por **ordem da relevância** que lhes atribui, os seguintes aspectos relativos à formação inicial de um educador de infância:

Considere que **1 é o aspecto mais relevante** e **5 o menos relevante**

- capacidade de reflectir sobre a prática

- sólida formação teórica

- sólida formação prática

- sólida formação teórico/prática

- estar actualizado e aberto a inovações

2. Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância:

pouca importância alguma importância muita importância

3. Na sua opinião que lugar deve ocupar, o futuro educador de infância no processo de formação inicial:

- objecto de formação

- sujeito activo da sua formação

- sujeito e objecto de formação

4. Enumere por **ordem da relevância** que lhes atribui, os seguintes aspectos de caracterização do estágio.

Considere que **1 é o aspecto mais relevante** e **3 o menos relevante**

- um espaço de aplicação da teoria

- um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes

- um espaço de construção de saberes práticos

5. Na sua opinião o estágio na formação dos educadores de infância deve ser:

(assinale **só uma** opção)

- um aspecto central na formação

- um aspecto secundário na formação

6. Encontra em seguida cinco áreas de conhecimento necessárias aos educadores de infância

Enumere-as por **ordem da relevância** que lhes atribui. Considere **1 a área mais relevante e 5 a menos relevante.**

- ter conhecimentos sobre desenvolvimento curricular
- ter conhecimentos de pedagogia
- ter conhecimentos das didáticas específicas
- ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento
- ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade

7. Encontra em seguida uma lista de seis competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem.

Enumere por **ordem da relevância** que lhes atribui. Considere que **1 é o aspecto mais relevante e 6 o menos relevante.**

- ter capacidades de concepção e desenvolvimento do currículo
- manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas
- ter capacidade de agir perante o imprevisto
- ter capacidade de promover aprendizagens significativas
- ter capacidade de observar, planificar e avaliar
- manifestar capacidades relacionais

8. Encontra em seguida uma lista de quatro competências necessárias aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade.

Enumere-as por **ordem da relevância** que lhe atribui. Considere que **1 é o aspecto mais relevante e 4 o menos relevante**

- ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade
- manifestar capacidade de participar na vida institucional
- ter capacidade de trabalhar em equipa
- manifestar capacidade de elabora projecto pedagógico e educativo

9. Encontra em seguida uma lista de competências importantes para um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos.

Enumere-as por **ordem da relevância** que lhe atribui. Considere que **1 é o aspecto mais relevante e 6 o menos relevante.**

- mostrar ser reflexivo
- mostrar motivação para a profissão
- valorizar o desenvolvimento individual das crianças
- mostrar capacidade de respeitar diferenças culturais e pessoais
- mostrar capacidade relacional e de comunicação
- evidenciar a adesão a uma ética profissional

10. Pense na ou nas Unidades Curriculares que lecciona. Se for mais que uma considere-as como UC1, UC2 e UC3

Em sua opinião que relação tem a Unidade Curriculares que lecciona com o estágio?

8.1 UC 1

nenhuma pouca alguma muita

8.2 UC 2

nenhuma pouca alguma muita

8.3 UC 3

nenhuma pouca alguma muita

11. Desenvolve, na(s) Unidade(s) Curricular(es) que lecciona, estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes?

SIM NÃO NÃO SEI

Se respondeu SIM indique quais

12. Esta questão destina-se a professores que leccionam Unidade(s) Curricular(es) na área das didáticas específicas. Se não for o seu caso, não responda e passe à questão seguinte

De entre as competências abaixo enunciadas indique o grau de importância que atribui a cada uma na unidade curricular de didática que lecciona

12.1 Desenvolvimento de competências de observação dos fenômenos educativos

não é importante pouco importante importante muito importante

12.2 Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação

não é importante pouco importante importante muito importante

12.3 Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática

não é importante pouco importante importante muito importante

12.4 Desenvolvimento de competências sobre a relação pedagógica

não é importante pouco importante importante muito importante

12.5 Desenvolvimento de competências específicas no domínio da didáctica

não é importante pouco importante importante muito importante

12.6 Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenômenos educativos

não é importante pouco importante importante muito importante

12.7 Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes

não é importante pouco importante importante muito importante

12.8 Desenvolvimento de competências na área da investigação

não é importante pouco importante importante muito importante

13. Esta questão destina-se a professores que leccionam Unidade(s) Curricular(es) na área da formação educacional geral. Se não for o seu caso não responda e passe à questão seguinte.

De entre as competências abaixo enunciadas indique o grau de importância que atribui a cada uma na unidade curricular que lecciona

13.1 Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos não

é importante pouco importante importante muito importante

13.2 Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação

não é importante pouco importante importante muito importante

13.3 Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos

não é importante pouco importante importante muito importante

13.4 Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática

não é importante pouco importante importante muito importante

13.5 Desenvolvimento de competências de relação pedagógica

não é importante pouco importante importante muito importante

13.6 Desenvolvimento de competências no domínio do desenvolvimento curricular

não é importante pouco importante importante muito importante

13.7 Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes

não é importante pouco importante importante muito importante

13.8 Desenvolvimento de competências no domínio de práticas de investigação

não é importante pouco importante importante muito importante

14. Esta questão destina-se a professores que leccionam Unidade(s) Curricular(es) na área da prática de ensino supervisionada . Se não for o seu caso, não responda e passe à questão 22

De entre as competências abaixo enunciadas indique o grau de importância que atribui a cada uma na unidade curricular que lecciona

14.1 Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos

não é importante pouco importante importante muito importante

14.2 Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos

não é importante pouco importante importante muito importante

14.3 Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática/teoria

não é importante pouco importante importante muito importante

14.4 Desenvolvimento de competências de relação pedagógica

não é importante pouco importante importante muito importante

14.5 Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação

não é importante pouco importante importante muito importante

14.6 Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes

não é importante pouco importante importante muito importante

14.7 Desenvolvimento de práticas de investigação pelos estudantes

não é importante pouco importante importante muito importante

15. Considera que o tempo de estágio no mestrado foi:

muito insuficiente insuficiente suficiente bom muito bom

16. Durante o mestrado a reflexão sobre o estágio ocorreu em quais das seguintes situações?

seminário tutoria em pequenos grupos tutoria individual

17. Qual a periodicidade dessa reflexão sobre o estágio?

1 vez por semana 2 vezes semana outra

Se respondeu outra, qual _____

18. Na sua opinião as oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:

insuficientes suficientes boas muito boas

19. Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?

SIM NÃO NÃO SABE

19.1 Se respondeu **NÃO** refira por ordem de relevância atribuída considerando, **1 a razão mais forte e 5 razão mais fraca**

- o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente

- os educadores cooperantes não souberam apoiar os estagiários

- o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente

- a organização curricular não facilitou essa relação

- os estagiários dominam mal o conhecimento teórico

20. Na sua opinião a articulação entre a instituição formadora e a instituição cooperante é:

deficiente suficiente boa muito boa

21. Considera que o acompanhamento dos educadores cooperantes é geralmente:

deficiente suficiente bom muito bom

22. Relativamente ao modelo de formação preconizado faria alguma proposta para uma evolução positiva do mesmo

SIM NÃO NÃO SABE

22.1 Se respondeu SIM refira, por ordem da relevância que lhes atribui, os seguintes aspectos a modificar no modelo de formação.

Considere **1 o mais relevante** e **5 o menos relevante**

- modificar aspectos da concepção curricular global

- desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes

- desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares

- melhorar o enquadramento da situação de estágio

- melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes

Obrigada pela colaboração

ANEXO IV
SÚMULA DA ANÁLISE ESTATÍSTICA

ESTUDANTES

Introdução ao documento

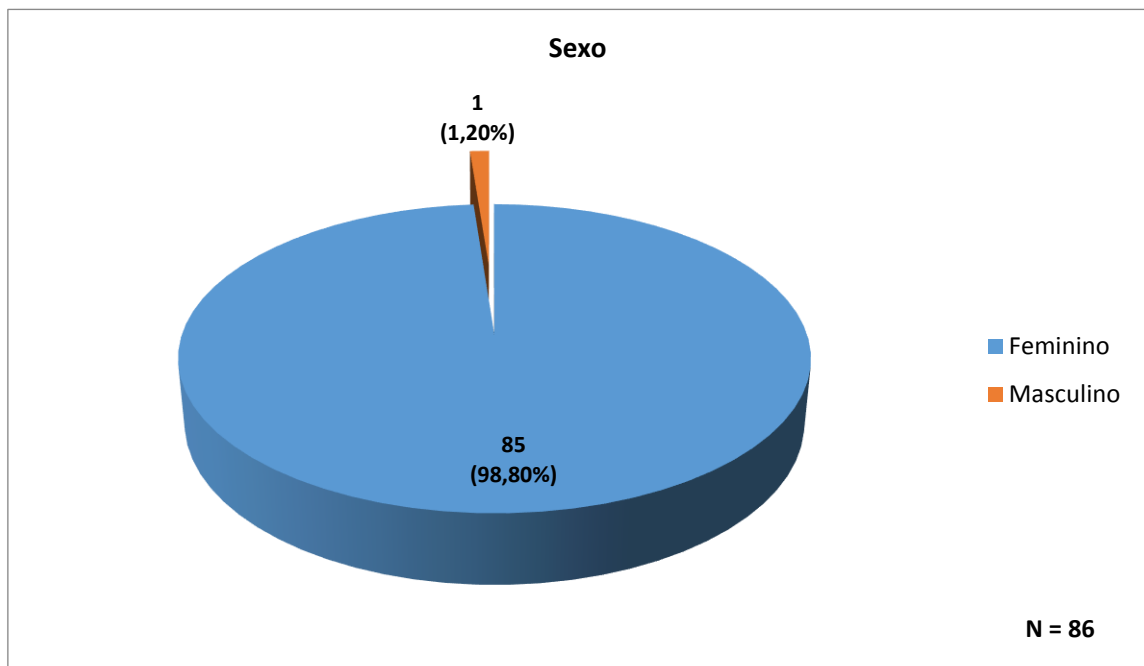
Foi efetuada uma análise descritiva de todas as variáveis, sendo apresentada a frequência absoluta e relativa, em percentagem, para as variáveis qualitativas, e a média, moda e quartis para as variáveis quantitativas, e a moda e quartis para as variáveis qualitativas ordinais.

Foi igualmente efetuada a análise inferencial das variáveis seleccionadas para o efeito.

A população que serviu de base ao estudo foram os alunos que se encontravam matriculados no Mestrado em Educação Pré-Escolar nas quatro Instituições de Ensino Superior em estudo.

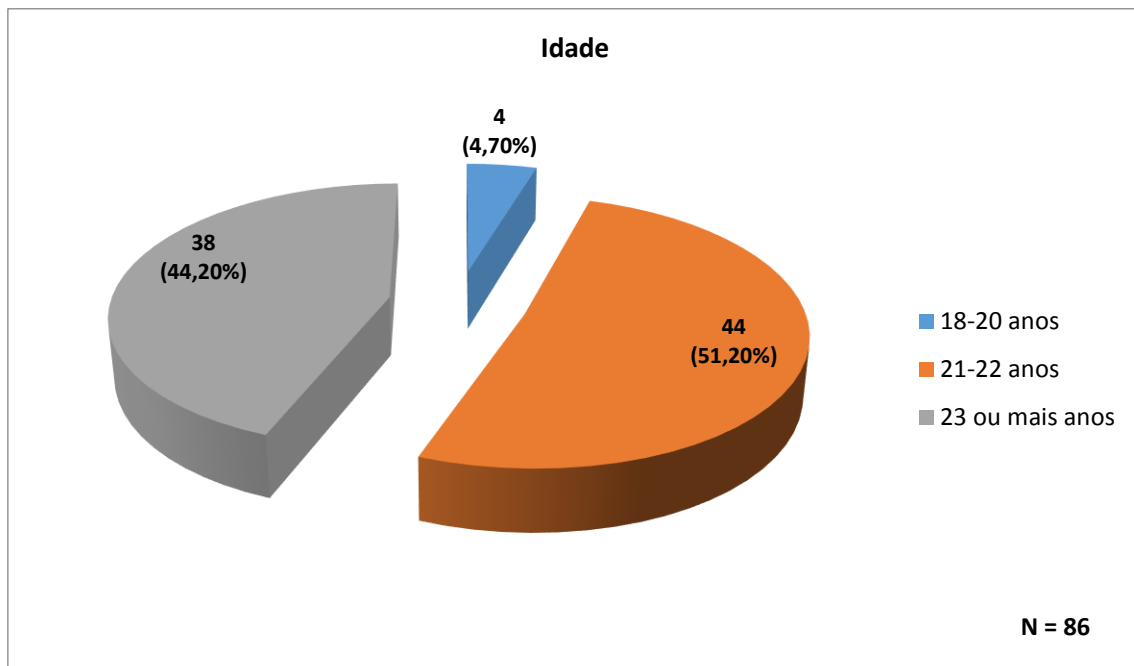
I Parte – Caracterização do respondente

1. Sexo



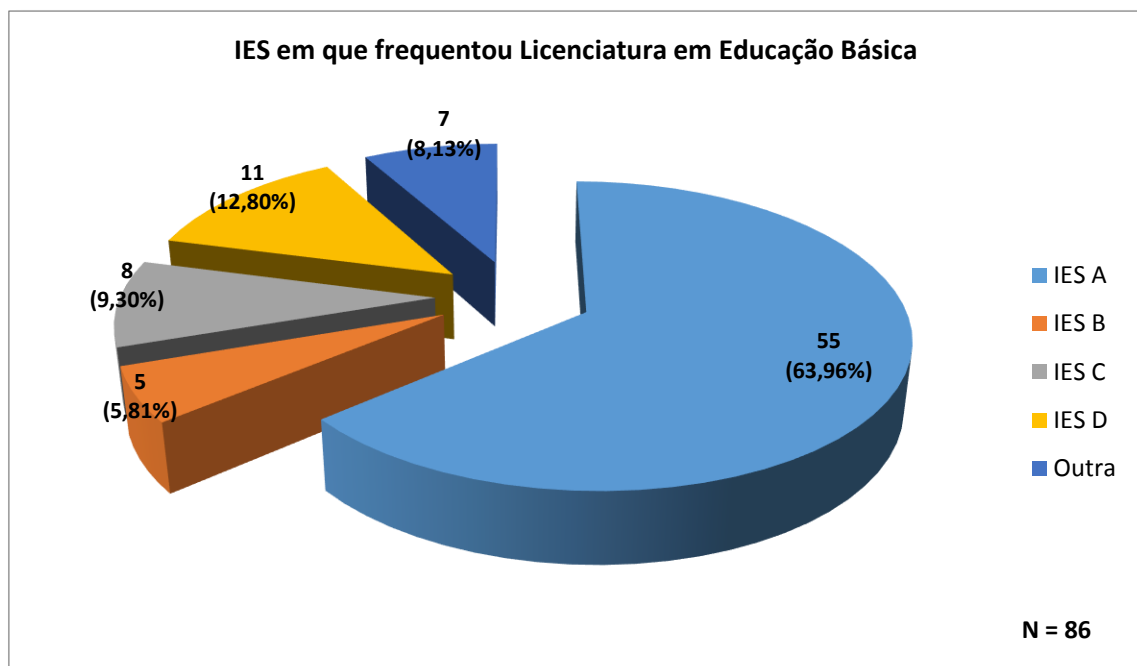
O número de elementos do sexo feminino relativamente ao número de elementos do sexo masculino faz com que esta variável não seja estatisticamente significativa para o estudo.

2. Idade



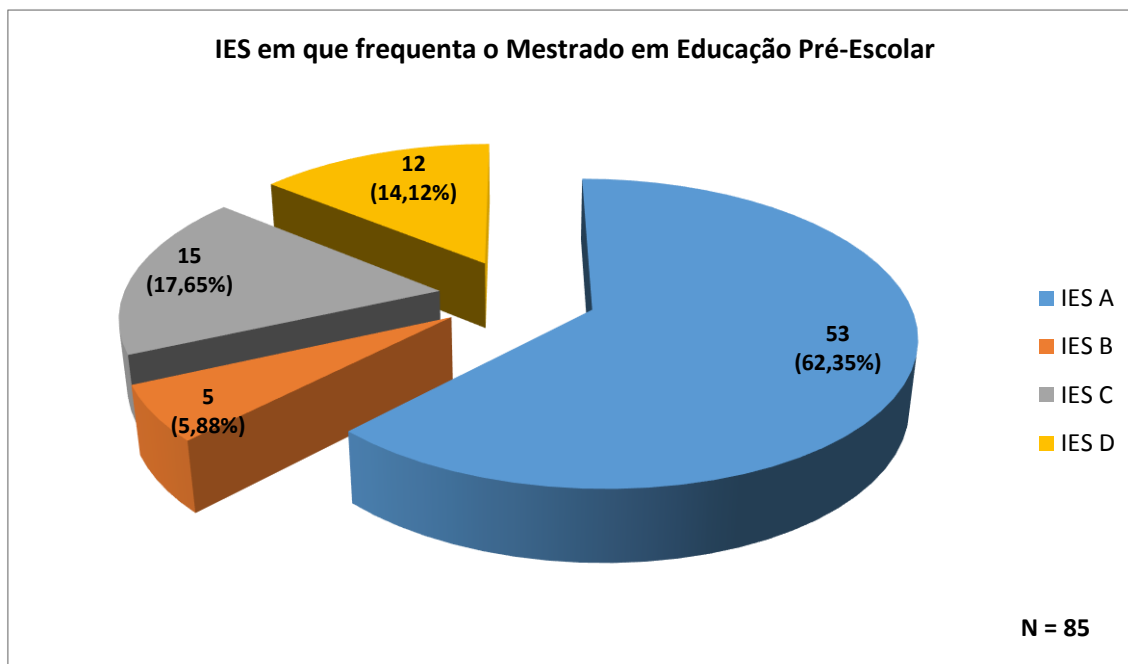
O grupo referente às idades 18-20 anos, não apresenta um número de elementos que sejam significativos do ponto de vista do estudo estatístico.

3. IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica



O grupo referente à IES A apresenta a maioria dos casos em estudo, os outros grupos são homogêneos entre si, quanto ao número de elementos.

4. IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar



O grupo referente à IES A é largamente maioritário face aos outros grupos de estudo.

5. A sua opção por este curso foi:

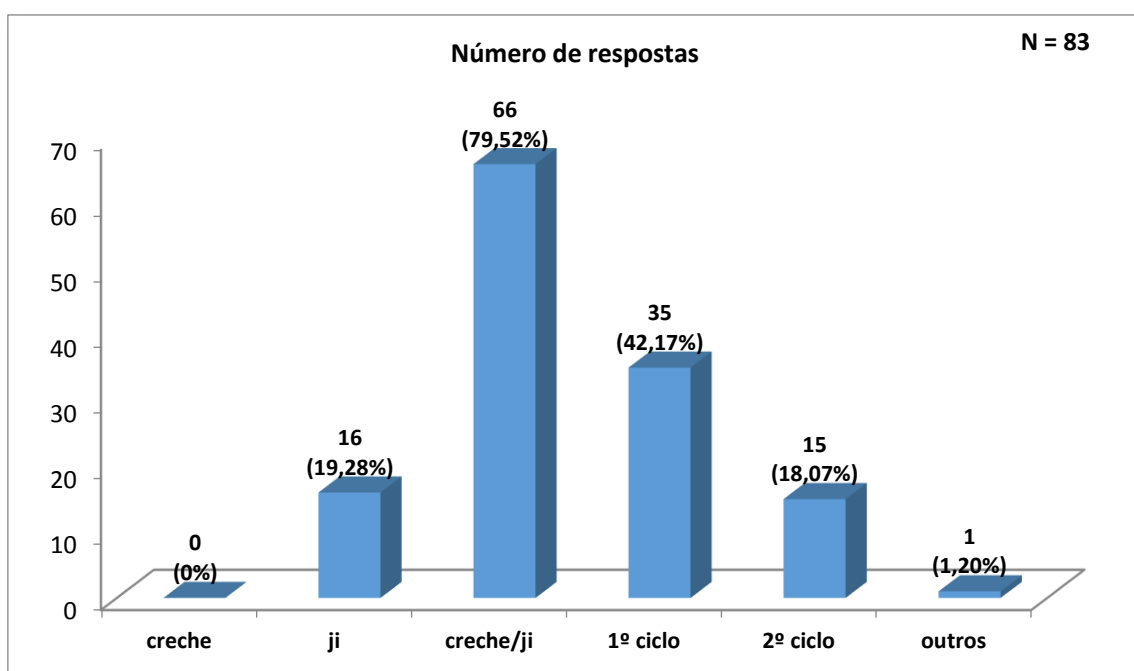


Maioritariamente o curso foi a 1ª opção dos alunos inquiridos. De referir que apenas um dos alunos escolheu “outra” como opção.

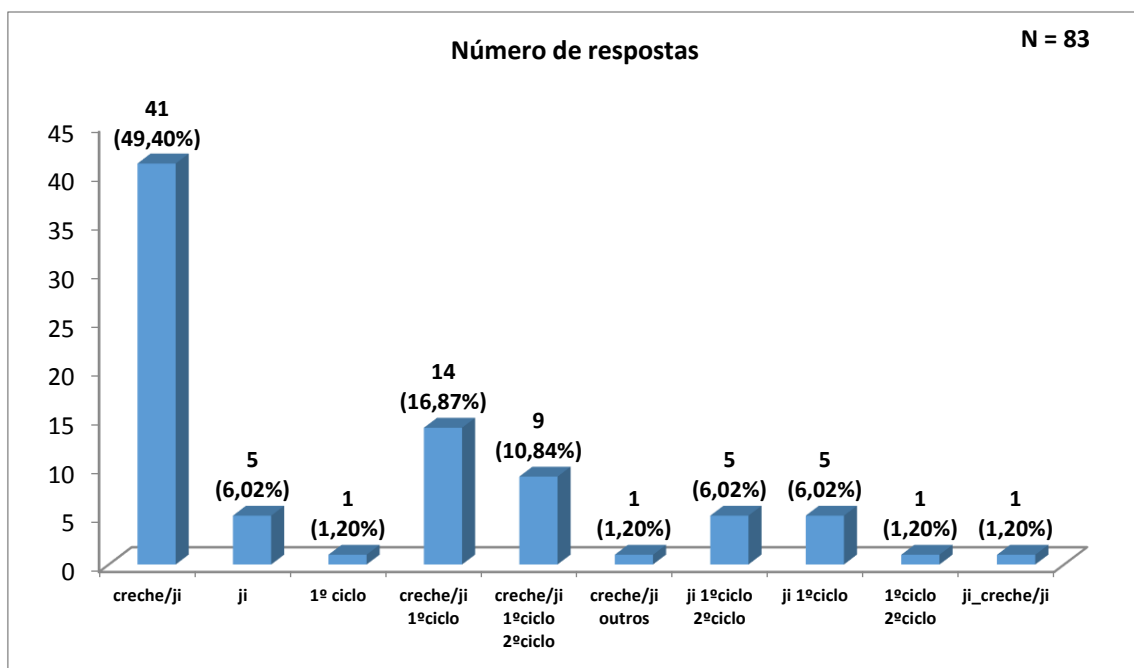
II Parte – A iniciação à prática profissional durante a Licenciatura em Educação Básica

6. Aquando da entrada na licenciatura que contexto(s) educativos(s) considerava que ia conhecer

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem direta das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de contextos que os alunos responderam.



Fazendo agora a análise, tendo em conta as várias opções referenciadas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



“Quando da entrada na licenciatura que contexto(s) educativos(s) considerava que ia conhecer?”/”Idade_classes”

Duas considerações:

- I. A idade vai ser considerada apenas como tendo duas classes, “18-22” e “23 anos ou mais”, porque a classe etária dos “18-20” apenas tinha 4 respostas, logo não fazia sentido do ponto de vista estatístico ser considerado uma classe autónoma.
- II. Relativamente aos contexto(s) educativo(s) também não vamos considerar as respostas “creche” e “outros”, pois o número de respostas foi de 0 e 1, respetivamente, logo também não são estatisticamente significativos.

Vamos realizar o teste do Qui-Quadrado para testar se existem diferenças nas respostas, por classes etárias:

Idade_classes * Contexto(s) Educativo(s) Crosstabulation

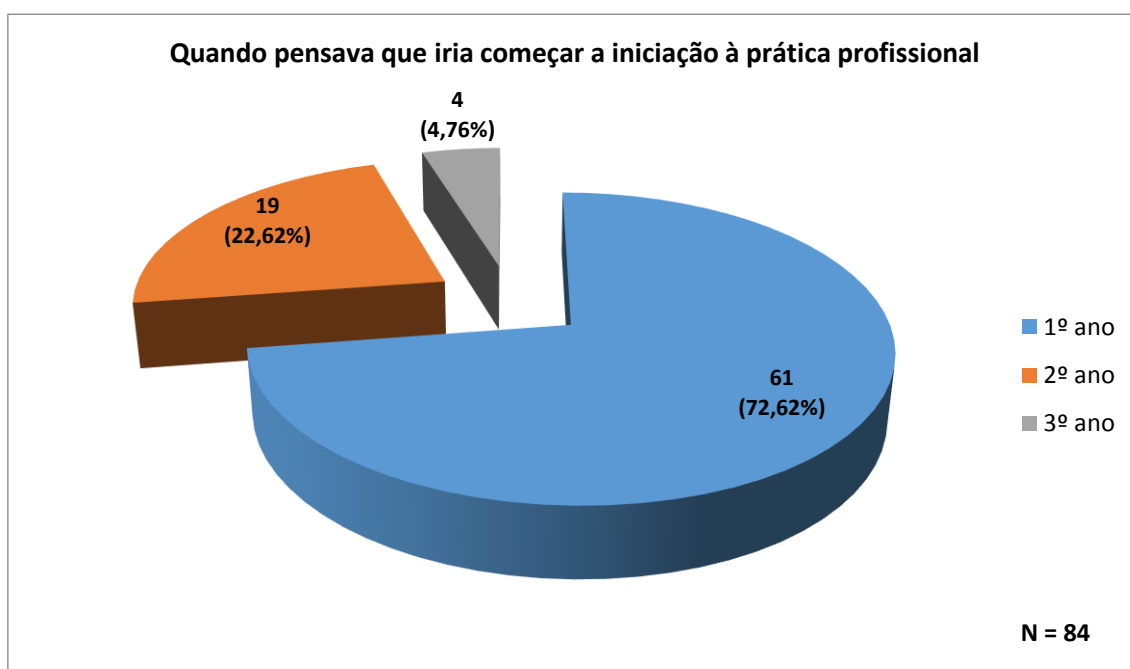
		Contexto(s) Educativo(s)				Total	
		ji	creche e ji	1º ciclo	2º ciclo		
Idade_classes	18-22	% of Total	5,3%	29,5%	15,2%	6,8%	56,8%
	23 ou mais	% of Total	6,8%	20,5%	11,4%	4,5%	43,2%
Total		% of Total	12,1%	50,0%	26,5%	11,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,316 ^a	3	,725
Likelihood Ratio	1,303	3	,728
Linear-by-Linear Association	,435	1	,510
N of Valid Cases	132		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.

7. Quando pensava que iria começar a iniciação à prática profissional



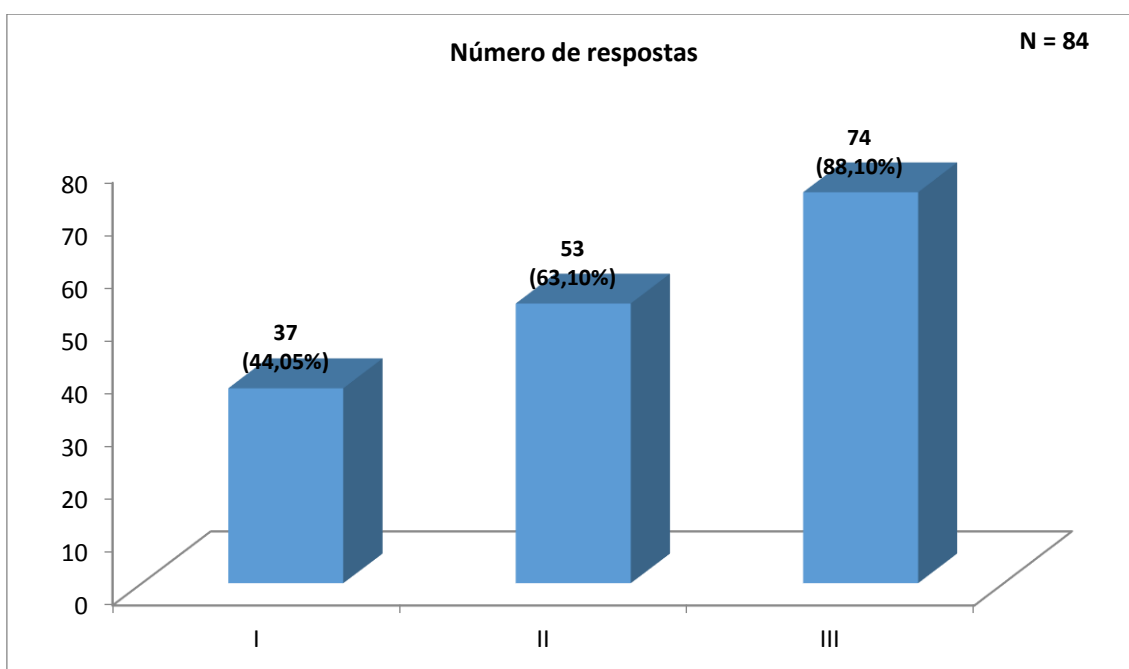
8. Assinale as experiências de aprendizagem que imaginava que iria ter durante a licenciatura

I. visitas a contextos educativos

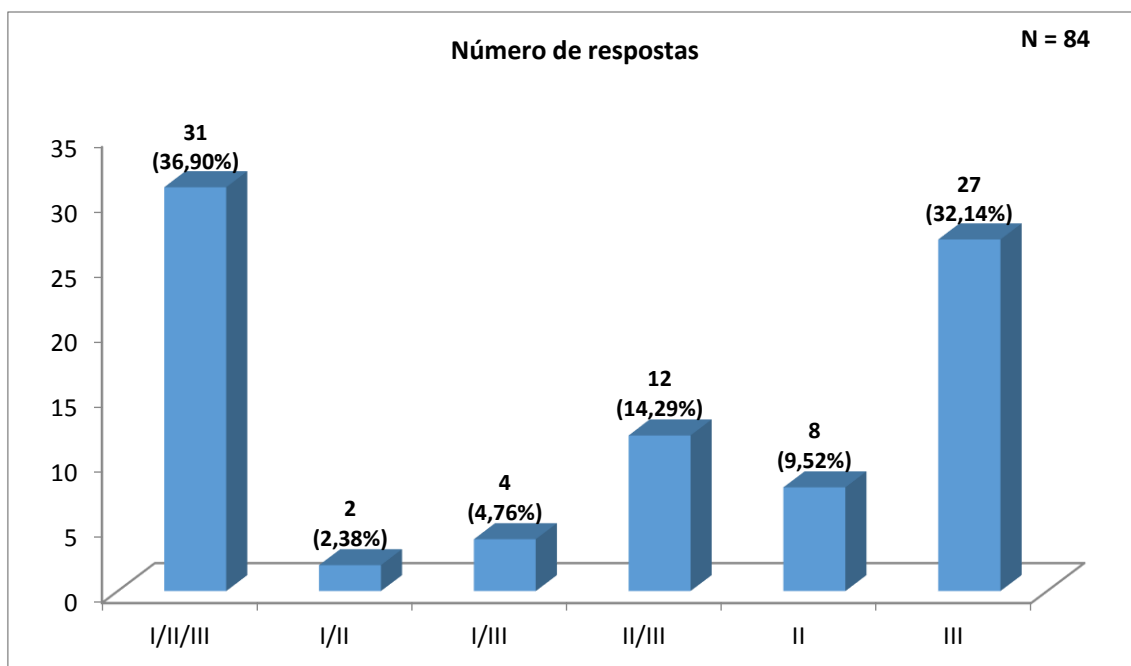
II. prática pedagógica/estágio de observação em contextos educativos

III. prática pedagógica/estágio de intervenção em contextos educativos

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem directa das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de experiências de aprendizagem que os alunos imaginavam ter durante a licenciatura.



Fazendo agora a análise, tendo em conta as várias opções referenciadas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



“Assinale as experiências de aprendizagem que imaginava que iria ter durante a licenciatura”/ ”Idade_classes”

Vamos realizar o teste do Qui-Quadrado para testar se existem diferenças nas respostas, por classes etárias:

Idade_classes * Experiências de aprendizagem que imaginava que iria ter durante a licenciatura Crosstabulation

	Experiências de aprendizagem que imaginava que iria ter durante a licenciatura			Total
	visitas a contextos educativos	prática pedagógica/estágio de observação em contextos educativos	prática pedagógica/estágio de intervenção em contextos educativos	
Idade_classe 18-22	% of Total 12,8%	17,1%	26,8%	56,7%
23 ou mais	% of Total 9,8%	15,2%	18,3%	43,3%
Total	% of Total 22,6%	32,3%	45,1%	100,0%

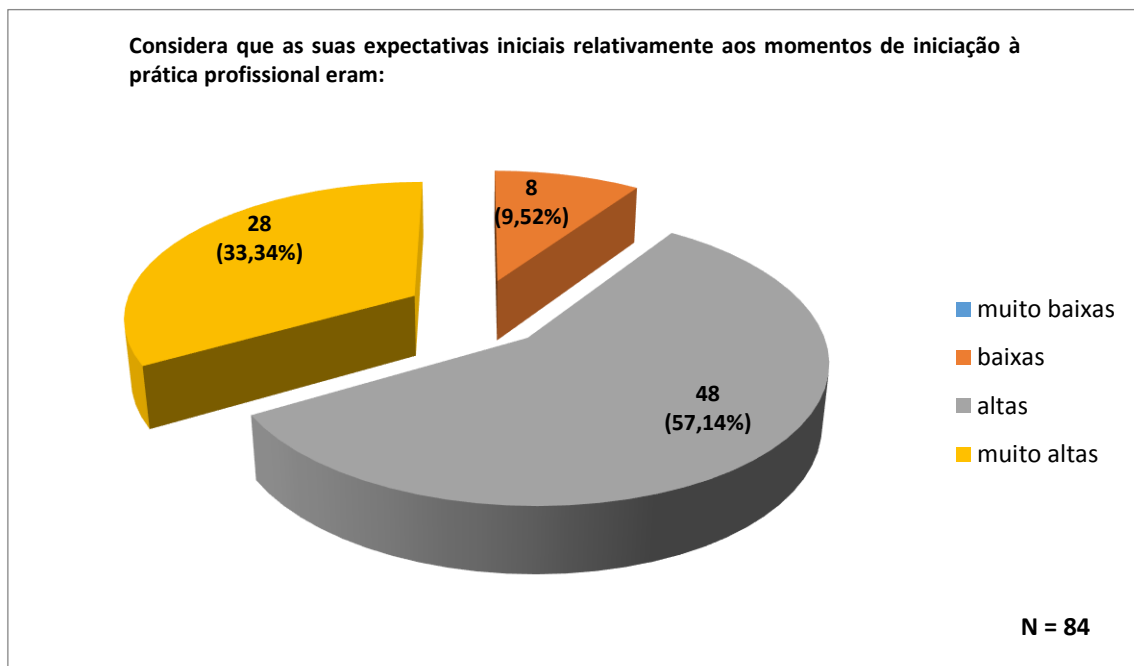
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,553 ^a	2	,758
Likelihood Ratio	,552	2	,759
Linear-by-Linear Association	,161	1	,689
N of Valid Cases	164		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,02.

Sendo $p\text{-value} = 0,758 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

9. Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:



“Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:”/ ”Idade_classes”

Idade_1 * Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram: Crosstabulation

			Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:			Total
			baixas	altas	muito altas	
Idade_1	18-22	% of Total	7,1%	34,5%	15,5%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	2,4%	22,6%	17,9%	42,9%
Total		% of Total	9,5%	57,1%	33,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	2,564 ^a	2	,277	,301 ^b	,289	,313			
Likelihood Ratio	2,614	2	,271	,286 ^b	,274	,297			
Fisher's Exact Test	2,452			,301 ^b	,289	,313			
Linear-by-Linear Association	2,533 ^c	1	,111	,148 ^b	,138	,157	,075 ^b	,068	,082
N of Valid Cases	84								

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,43.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is 1,592.

Sendo $p\text{-value} = 0,301 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:”/ ”IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica”

Teste Kruskal-Wallis

Ranks

	IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica	N	Mean Rank
Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:	A	55	42,75
	B	5	47,70
	C	8	51,50
	D	11	35,95
	Outra	5	34,50
	Total	84	

Test Statistics^{a,b}

	Considera que as suas expectativas iniciais relativamente aos momentos de iniciação à prática profissional eram:
Chi-Square	3,419
df	4
Asymp. Sig.	,490

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica

Sendo $p = 0,490 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas dadas por IES sejam diferentes entre si.

10. Assinale os contextos que visitou durante a licenciatura

Vamos definir os contextos da seguinte forma:

I. creche

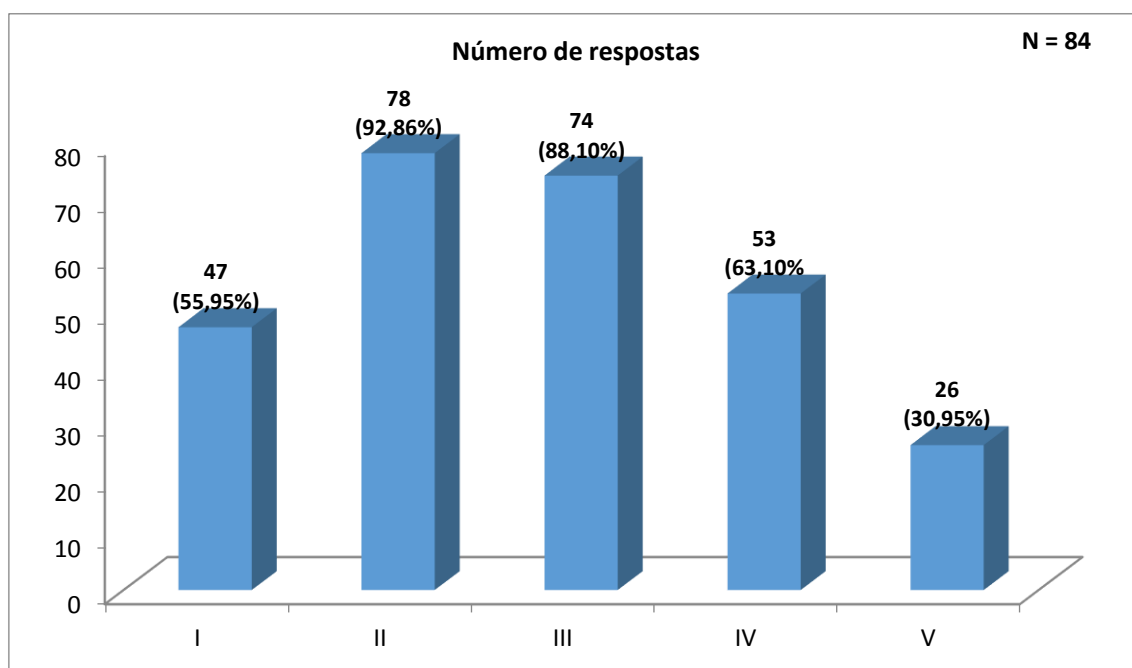
II. jardim de infância

III. 1º ciclo

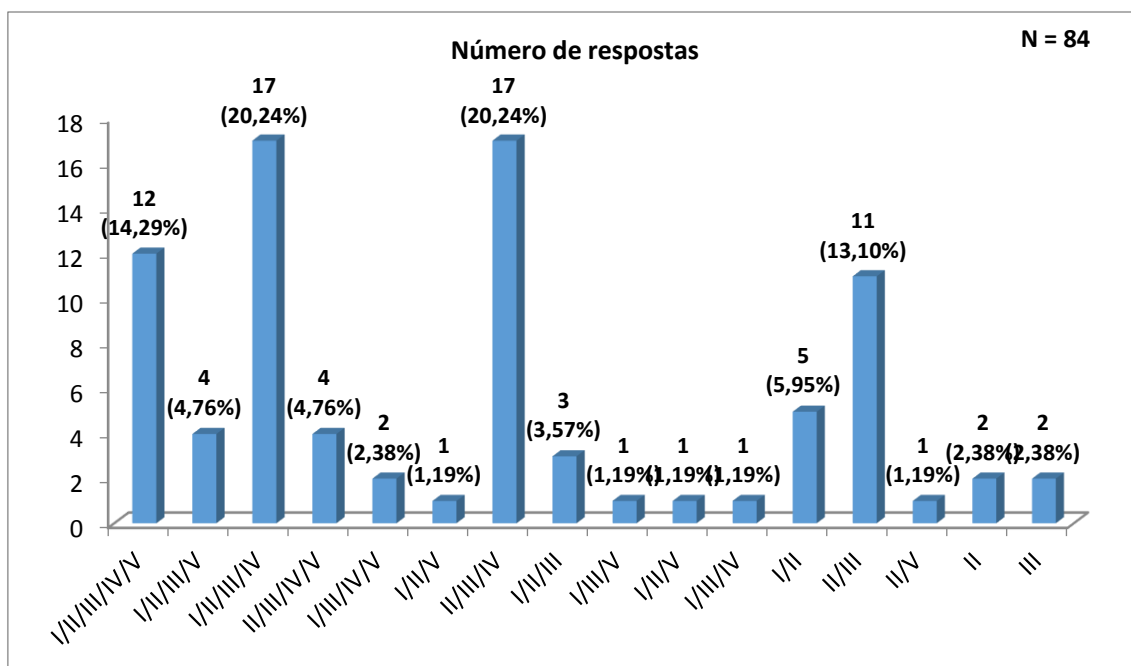
IV. 2º ciclo

V. ed. não formal/informal

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem direta das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de contextos que o aluno visitou durante a licenciatura.



Fazendo agora a análise, tendo em conta as várias “visitas” referenciadas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



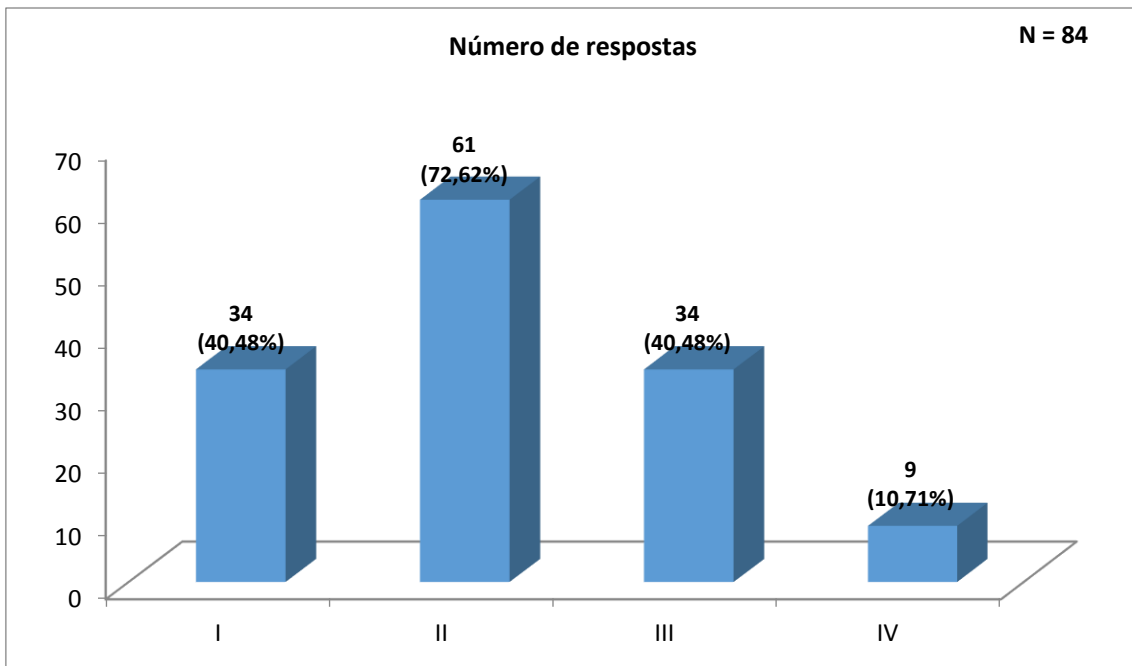
Referir que 20,24% dos alunos visitaram quer os contextos I/II/III/IV quer os II/III/IV. De salientar ainda que 4 alunos visitaram apenas um dos contextos, dois o II e outros dois o III.

11. Assinale os contextos em que permaneceu durante a licenciatura

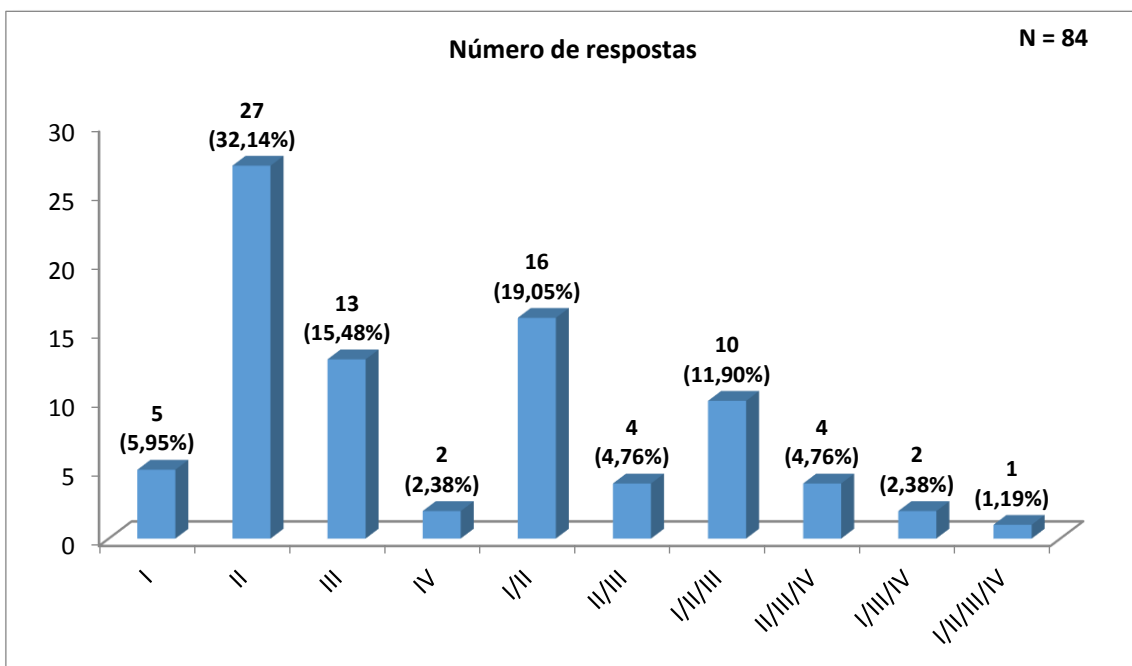
Vamos definir os contextos em que permaneceu durante a licenciatura da seguinte forma:

- I.** creche
- II.** jardim de infância
- III.** 1º ciclo
- IV.** 2º ciclo

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem direta das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de contextos em que o aluno permaneceu durante a licenciatura.



Fazendo agora a análise, tendo em conta as várias “visitas” referenciadas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



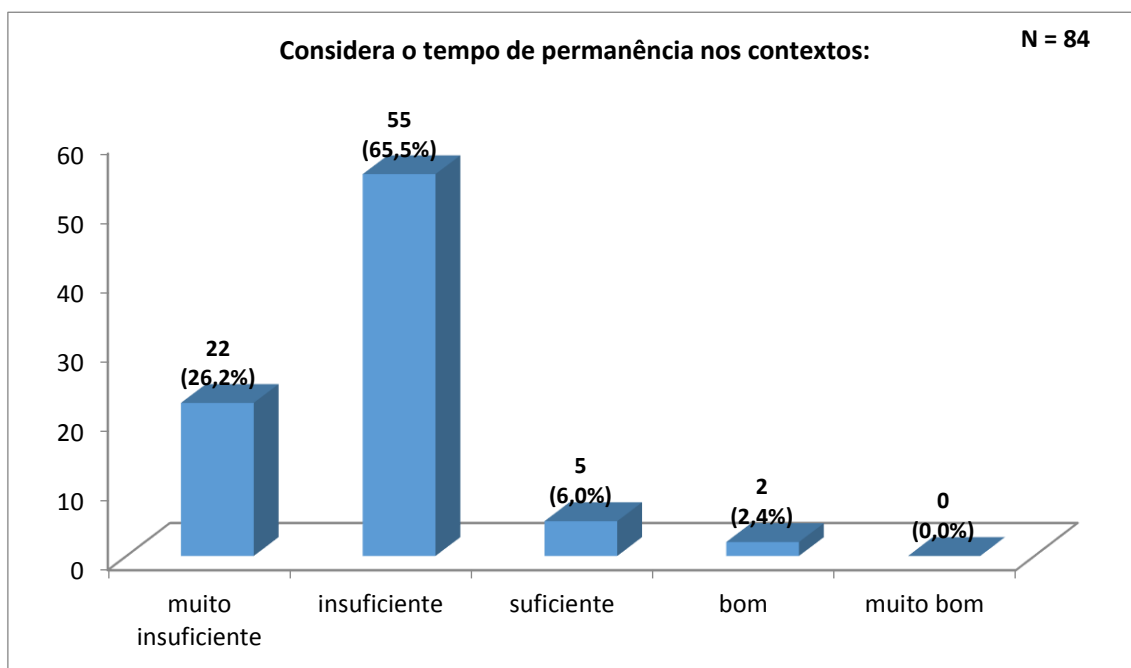
12. Considera o tempo de permanência nos contextos

Statistics

Considera o tempo de permanência nos contextos:

N	84
Moda	2
Quartis Q1 (25%)	1,00
Me (50%)	2,00
Q3 (75%)	2,00

Podemos verificar que 75% dos alunos considera que o tempo de permanência nos contextos é no máximo “insuficiente”.



“Considera o tempo de permanência nos contextos”/”Idade_Classes”

Idade_1 * Considera o tempo de permanência nos contextos: Crosstabulation

			Considera o tempo de permanência nos contextos:				Total
			muito insuficiente	insuficiente	suficiente	bom	
Idade_1	18-22	% of Total	14,3%	38,1%	3,6%	1,2%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	11,9%	27,4%	2,4%	1,2%	42,9%
Total		% of Total	26,2%	65,5%	6,0%	2,4%	100,0%

Chi-Square Tests

Sendo $p\text{-value} = 0,965 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Considera o tempo de permanência nos contextos”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-EScolar”

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	N	Mean Rank
		Considera o tempo de permanência nos contextos:	A	53	41,69
	B	5	19,10
	C	13	40,08
	D	12	55,00
	Total	83	

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	,143 ^a	3	,986	,965 ^b	,960	,970			
Likelihood Ratio	,143	3	,986	,965 ^b	,960	,970			
Fisher's Exact Test	,521			,965 ^b	,960	,970			
Linear-by-Linear Association	,022 ^c	1	,881	1,000 ^b	1,000	1,000	,510 ^b	,497	,523
N of Valid Cases	84								

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is -,150.

Test Statistics^{a,b}

	Considera o tempo de permanência nos contextos:
Chi-Square	11,468
Df	3
Asymp. Sig.	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ESE em que frequenta o

Mestrado em Educação

Pré-Escolar

Sendo $p = 0,009 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem evidências estatísticas para afirmar que existe pelo menos uma das IES que considera o tempo de permanência nos contextos diferente dos restantes.

Vamos realizar a comparação múltipla – Teste LSD de Fisher

Multiple Comparisons

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)				Upper Bound
A	B	22,894340*				40,96234
	C	1,632801				13,58592
	D	-13,488994*				-1,14240
B	A	-22,894340*				-4,82634
	C	-21,261538*				-,93803
	D	-36,383333*				15,82595
C	A	-1,632801				10,32032
	B	21,261538*				41,58504
	D	-15,121795				,33882
D	A	13,488994*				25,83559
	B	36,383333*				56,94072
	C	15,121795				30,58241

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES A – IES D, IES B-IES C e IES B-IES D

Avaliação da componente de iniciação à prática profissional na licenciatura

15. Atribua a cada finalidade um valor de 1 a 6, de acordo com a importância que ela teve, sendo 1 o valor mais baixo e 6 o valor mais alto

Como podemos verificar, todas as “finalidades” apresentam medidas estatísticas de

Statistics

	aplicação da teoria	contacto com o contexto de intervenção do educador de infância	relação teoria/prática	relação prática/teoria	construção de saberes da prática	análise de situações educativas
N	84	84	84	84	84	84
Média	4,04	4,42	4,35	4,35	4,69	4,61
Moda	4	5	5	5	5	5
Quartis (25%)	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Me (50%)	4,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Q3 (75%)	5,00	5,75	5,00	5,00	5,75	5,75

ordem muito semelhantes, vamos realçar que “aplicação da teoria” é a única que apresenta uma Moda de 4, bem como um valor de Q1 igual a 3.

	aplicação da teoria		contacto com o contexto de intervenção do educador de infância		relação teoria/prática		relação prática/teoria		construção de saberes da prática		análise de situações educativas	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	3	3,6	4	4,8	2	2,4	1	1,2	0	0,0	1	1,2
2	3	3,6	7	8,3	2	2,4	3	3,6	1	1,2	1	1,2
3	1 8	21,4	8	9,5	1 4	16,7	1 5	17,9	1 1	13,1	1 6	19,0

4	3	36,9	1	20,2	2	31,0	2	29,8	2	26,2	1	17,9
	1		7		6		5		2		5	
5	2	26,2	2	32,1	2	32,1	2	32,1	2	34,5	3	35,7
	2		7		7		7		9		0	
6	7	8,3	2	25,0	1	15,5	1	15,5	2	25,0	2	25,0
			1		3		3		1		1	

Na tabela estão todos os valores observados para cada uma das “finalidades” bem como a respectiva frequência relativa em percentagem, e assinalados os valores máximos e mínimos de cada uma delas, tal como no quadro anterior, esta tabela reforça que “aplicação da teoria” é a que apresenta valores mais baixos nas classificações de acordo com a importância.

Devemos ainda referir que na finalidade “construção de saberes da prática” nenhum aluno atribuiu a classificação 1, isto é, a de menor importância.

Análise da Consistência interna:

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,821	,823	6

Alpha de Cronbach = 0,823, logo as respostas revelam uma boa consistência interna.

Vamos em seguida fazer a análise de cada uma das finalidades versus instituição de ensino superior que frequentam

Teste One-Way Anova

“aplicação da teoria”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

aplicação da teoria

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,17	1,221	,168	3,83	4,51	1	6
B	5	3,60	1,517	,678	1,72	5,48	2	6
C	13	3,69	,751	,208	3,24	4,15	3	5
D	12	4,08	,900	,260	3,51	4,66	3	6
Total	83	4,05	1,136	,125	3,80	4,30	1	6

ANOVA

aplicação da teoria

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,450	3	1,150	,887	,451
Within Groups	102,358	79	1,296		
Total	105,807	82			

$p = 0,451 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.
 “contacto com o contexto de intervenção do educador de infância”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

contacto com o contexto de intervenção do educador de infância

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,47	1,353	,186	4,10	4,84	1	6
B	5	2,20	1,643	,735	,16	4,24	1	4
C	13	4,46	1,506	,418	3,55	5,37	2	6
D	12	5,00	,739	,213	4,53	5,47	4	6
Total	83	4,41	1,432	,157	4,10	4,72	1	6

ANOVA

contacto com o contexto de intervenção do educador de infância

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	28,834	3	9,611	5,453	,002
Within Groups	139,238	79	1,763		
Total	168,072	82			

$p = 0,002 < \alpha = 0,05$, logo existe diferenças significativas entre os grupos.

Vamos fazer a **análise *Post-hoc***, para saber entre que grupos as diferenças são significativas.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

contacto com o contexto de intervenção do educador de infância

Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	2,272*	,621	,003	,64	3,90
	C	,010	,411	1,000	-1,07	1,09
	D	-,528	,424	,601	-1,64	,59
B	A	-2,272*	,621	,003	-3,90	-,64
	C	-2,262*	,699	,009	-4,10	-,43
	D	-2,800*	,707	,001	-4,65	-,95
C	A	-,010	,411	1,000	-1,09	1,07
	B	2,262*	,699	,009	,43	4,10
	D	-,538	,531	,742	-1,93	,86
D	A	,528	,424	,601	-,59	1,64
	B	2,800*	,707	,001	,95	4,65
	C	,538	,531	,742	-,86	1,93

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES B-IES C e IES B-IES D

“relação teoria/prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

relação teoria/prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,43	1,135	,156	4,12	4,75	1	6
B	5	2,60	1,140	,510	1,18	4,02	1	4
C	13	4,15	,987	,274	3,56	4,75	3	6
D	12	4,92	,669	,193	4,49	5,34	4	6
Total	83	4,35	1,152	,126	4,10	4,60	1	6

ANOVA

relação teoria/prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20,040	3	6,680	5,941	,001
Within Groups	88,828	79	1,124		
Total	108,867	82			

$p = 0,001 < \alpha = 0,05$, logo existe diferenças significativas entre os grupos.

Vamos fazer a **análise *Post-hoc***, para saber entre que grupos as diferenças são significativas.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

relação teoria/prática

Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	1,834*	,496	,002	,53	3,14
	C	,280	,328	,829	-,58	1,14
	D	-,483	,339	,488	-1,37	,41
B	A	-1,834*	,496	,002	-3,14	-,53
	C	-1,554*	,558	,033	-3,02	-,09
	D	-2,317*	,564	,001	-3,80	-,84
C	A	-,280	,328	,829	-1,14	,58
	B	1,554*	,558	,033	,09	3,02
	D	-,763	,424	,282	-1,88	,35
D	A	,483	,339	,488	-,41	1,37
	B	2,317*	,564	,001	,84	3,80
	C	,763	,424	,282	-,35	1,88

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES B-IES C e IES B-IES D.

“relação prática/teoria”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

relação prática/teoria

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,34	1,091	,150	4,04	4,64	2	6
B	5	2,80	1,304	,583	1,18	4,42	1	4
C	13	4,69	1,032	,286	4,07	5,32	3	6
D	12	4,67	,888	,256	4,10	5,23	3	6
Total	83	4,35	1,131	,124	4,10	4,60	1	6

ANOVA

relação prática/teoria

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,745	3	4,915	4,308	,007
Within Groups	90,123	79	1,141		
Total	104,867	82			

$p = 0,007 < \alpha = 0,05$, logo existe diferenças significativas entre os grupos.

Vamos fazer a análise *Post-hoc*, para saber entre que grupos as diferenças são significativas.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

relação prática/teoria

Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	1,540*	,500	,015	,23	2,85
	C	-,353	,331	,711	-1,22	,51
	D	-,327	,341	,774	-1,22	,57
B	A	-1,540*	,500	,015	-2,85	-,23
	C	-1,892*	,562	,006	-3,37	-,42
	D	-1,867*	,569	,008	-3,36	-,37
C	A	,353	,331	,711	-,51	1,22
	B	1,892*	,562	,006	,42	3,37
	D	,026	,428	1,000	-1,10	1,15
D	A	,327	,341	,774	-,57	1,22
	B	1,867*	,569	,008	,37	3,36
	C	-,026	,428	1,000	-1,15	1,10

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES B-IES C e IES B-IES D.

“construção de saberes da prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

construção de saberes da prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,66	1,073	,147	4,36	4,96	3	6
B	5	3,80	1,483	,663	1,96	5,64	2	6
C	13	4,77	,725	,201	4,33	5,21	4	6
D	12	5,08	,793	,229	4,58	5,59	4	6
Total	83	4,69	1,035	,114	4,46	4,91	2	6

ANOVA

construção de saberes da prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,944	3	1,981	1,911	,135
Within Groups	81,911	79	1,037		
Total	87,855	82			

$p = 0,135 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“análise de situações educativas”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

análise de situações educativas

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	4,60	1,276	,175	4,25	4,96	1	6
B	5	4,00	1,414	,632	2,24	5,76	3	6
C	13	4,69	,630	,175	4,31	5,07	4	6
D	12	4,67	,985	,284	4,04	5,29	3	6
Total	83	4,59	1,159	,127	4,34	4,84	1	6

ANOVA

análise de situações educativas

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,957	3	,652	,477	,699
Within Groups	108,115	79	1,369		
Total	110,072	82			

$p = 0,699 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

16. Enumere pela ordem da relevância que lhe atribui os seguintes aspectos relativos à formação de um educador de infância (1 é o aspecto mais relevante e 5 o menos relevante)

Statistics

	capacidade de reflectir sobre a prática	sólida formação teórica	sólida formação prática	sólida formação teórico/prática	estar actualizado e aberto a inovações
N	84	84	84	84	84
Média	2,56	3,37	2,92	2,33	3,82
Moda	2	4	3	1	5
Quartis					
Q1 (25%)	1,00	3,00	2,00	1,00	3,00
Me (50%)	2,00	3,50	3,00	2,00	4,00
Q3 (75%)	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00

Os alunos consideram como aspecto mais relevante para a formação de um educador de infância o aspeto “sólida formação teórico/prática”, Média=2,33, e com menos relevância o aspeto “estar actualizado e aberto a inovações”, Média=3,82.

	capacidade de reflectir sobre a prática		sólida formação teórica		sólida formação prática		sólida formação teórico/prática		estar actualizado e aberto a inovações	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	23	27,4	10	11,9	11	13,1	33	39,3	7	8,3
2	27	32,1	10	11,9	19	22,6	18	21,4	10	11,9

3	10	11,9	22	26,2	25	29,8	14	16,7	13	15,5
4	12	14,3	23	27,4	24	28,6	10	11,9	15	17,9
5	12	14,3	19	22,6	5	6,0	9	10,7	39	46,4

Devemos salientar que como aspeto mais relevante temos que 39,3% consideraram a “sólida formação teórica/prática” e como aspeto menos relevante com 46,4% a considerarem o “estar atualizado e aberto a inovações”.

Teste One-Way Anova

“capacidade de refletir sobre a prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

capacidade de reflectir sobre a prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,55	1,462	,201	2,14	2,95	1	5
B	5	1,80	,837	,374	,76	2,84	1	3
C	13	2,54	1,198	,332	1,81	3,26	1	5
D	12	3,00	1,537	,444	2,02	3,98	1	5
Total	83	2,57	1,407	,154	2,26	2,87	1	5

ANOVA

capacidade de reflectir sobre a prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,223	3	1,741	,875	,458
Within Groups	157,163	79	1,989		
Total	162,386	82			

$p = 0,458 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“sólida formação teórica”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

sólida formação teórica

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	3,15	1,321	,182	2,79	3,52	1	5
B	5	4,20	,837	,374	3,16	5,24	3	5
C	13	3,54	1,330	,369	2,73	4,34	1	5
D	12	3,67	1,073	,310	2,98	4,35	2	5
Total	83	3,35	1,282	,141	3,07	3,63	1	5

ANOVA

sólida formação teórica

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,378	3	2,459	1,524	,215
Within Groups	127,490	79	1,614		
Total	134,867	82			

$p = 0,215 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“sólida formação prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

sólida formação prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,94	1,082	,149	2,65	3,24	1	5
B	5	2,60	1,140	,510	1,18	4,02	1	4
C	13	2,85	1,463	,406	1,96	3,73	1	5
D	12	2,92	1,084	,313	2,23	3,61	1	4
Total	83	2,90	1,133	,124	2,66	3,15	1	5

ANOVA

sólida formação prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,590	3	,197	,148	,930
Within Groups	104,639	79	1,325		
Total	105,229	82			

$p = 0,930 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“sólida formação teórico/prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

sólida formação teórico/prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,40	1,364	,187	2,02	2,77	1	5
B	5	1,80	,837	,374	,76	2,84	1	3
C	13	2,77	1,589	,441	1,81	3,73	1	5
D	12	1,92	1,379	,398	1,04	2,79	1	5
Total	83	2,35	1,383	,152	2,05	2,65	1	5

ANOVA

sólida formação teórico/prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,164	3	2,055	1,077	,364
Within Groups	150,704	79	1,908		
Total	156,867	82			

$p = 0,364 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“estar atualizado e aberto a inovações”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

estar actualizado e aberto a inovações

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	3,96	1,315	,181	3,60	4,32	1	5
B	5	4,60	,548	,245	3,92	5,28	4	5
C	13	3,31	1,494	,414	2,41	4,21	1	5
D	12	3,50	1,508	,435	2,54	4,46	1	5
Total	83	3,83	1,360	,149	3,53	4,13	1	5

ANOVA

estar actualizado e aberto a inovações

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,745	3	2,915	1,612	,193
Within Groups	142,894	79	1,809		
Total	151,639	82			

$p = 0,193 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

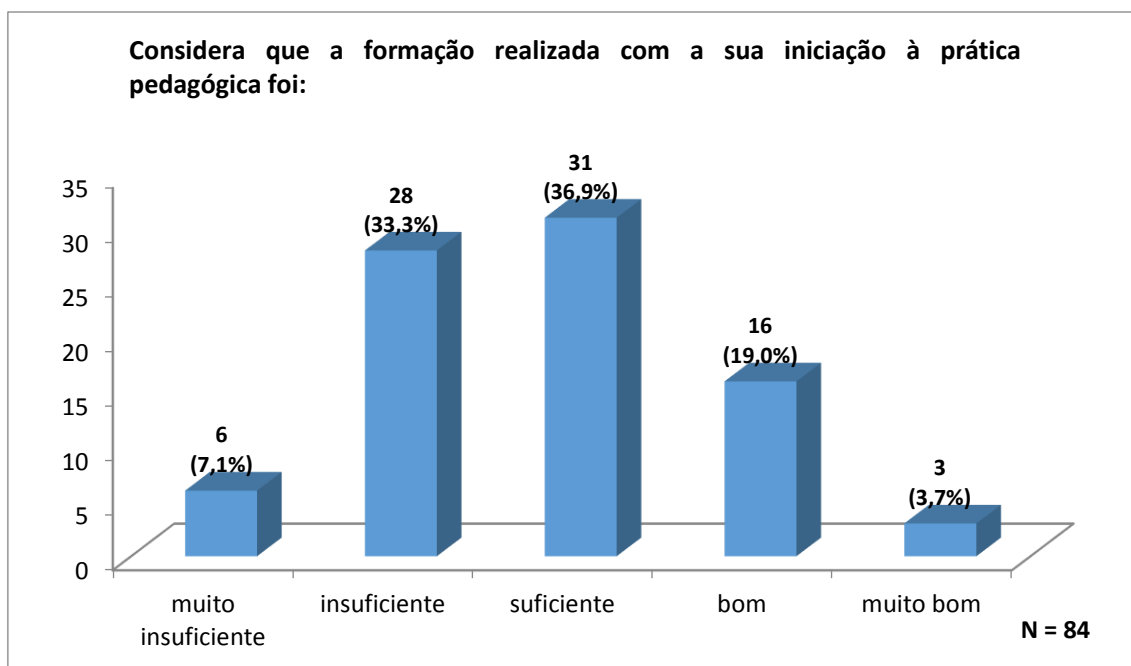
17. Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:

Statistics

Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:

N	84
Moda	3
Quartis Q1 (25%)	2,00
Me (50%)	3,00
Q3 (75%)	3,00

A maior parte dos alunos considerou “suficiente”, Moda=3, a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica.



“Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:”/”Idade_Classes”

Idade_1 * Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi: Crosstabulation

			Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:					Total
			muito insuficiente	insuficiente	suficiente	boa	muito boa	
Idade_1	18-22	% of Total	6,0%	17,9%	21,4%	9,5%	2,4%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	1,2%	15,5%	15,5%	9,5%	1,2%	42,9%
Total		% of Total	7,1%	33,3%	36,9%	19,0%	3,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	2,282 ^a	4	,684	,706^b	,694	,717			
Likelihood Ratio	2,484	4	,648	,684 ^b	,672	,695			
Fisher's Exact Test	2,267			,721 ^b	,710	,733			
Linear-by-Linear Association	,390 ^c	1	,532	,566 ^b	,553	,579	,305 ^b	,293 ,317	
N of Valid Cases	84								

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

c. The standardized statistic is ,625.

Sendo p-value = 0,706 > $\alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar		N	Mean Rank
Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:	A	53	38,76
	B	5	21,70
	C	13	46,88
	D	12	59,46
	Total	83	

Test Statistics^{a,b}

	Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:
Chi-Square	12,506
df	3
Asymp. Sig.	,006

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ESE em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,006 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem evidências estatísticas para afirmar que existe pelo menos uma das IES que considera a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica diferente dos restantes.

Vamos realizar a comparação múltipla – **Teste LSD de Fisher**

Multiple Comparisons

Rank of CFRIPP_17

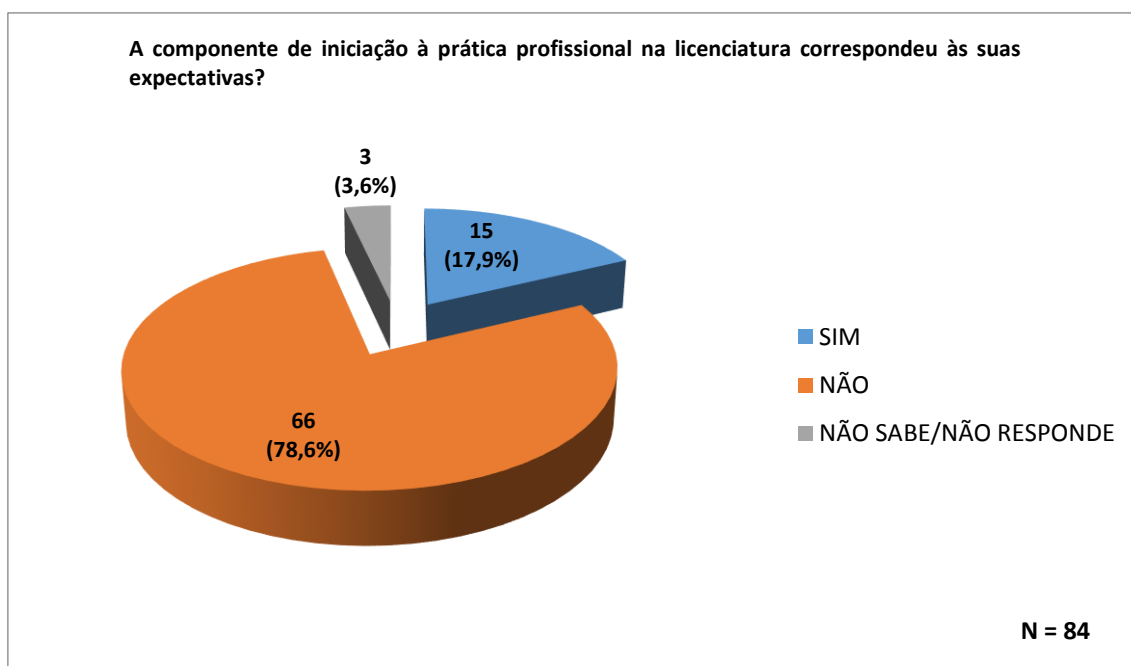
LSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	17,418868	10,192522	,091	-2,86884	37,70657
	C	-8,173440	6,742997	,229	-	5,24816
	D	-	6,964961	,004	-	-6,99272
		20,856132*			34,71954	
B	A	-17,418868	10,192522	,091	-	2,86884
	C	-	11,464897	,028	37,70657	-2,77200
	D	-	11,596833	,001	48,41261	-
		25,592308*			61,35792	15,19208
C	A	8,173440	6,742997	,229	-5,24816	21,59504
	B	25,592308*	11,464897	,028	2,77200	48,41261
	D	-12,682692	8,721643	,150	-	4,67730
					30,04269	
D	A	20,856132*	6,964961	,004	6,99272	34,71954
	B	38,275000*	11,596833	,001	15,19208	61,35792
	C	12,682692	8,721643	,150	-4,67730	30,04269

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A –IES D, IES B-IES C e IES B-IES D

18. A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?



Salientar que apenas 17,9% dos alunos referiu que as suas expectativas foram correspondidas.

“A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?”/”Idade_Classes”

Idade_1 * A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas? Crosstabulation

			A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?			Total
			SIM	NÃO	NÃO SABE/NÃO RESPONDE	
Idade_1	18-22	% of Total	10,7%	44,0%	2,4%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	7,1%	34,5%	1,2%	42,9%
Total		% of Total	17,9%	78,6%	3,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	,193 ^a	2	,908	1,000 ^b	1,000	1,000			
Likelihood Ratio	,196	2	,907	1,000 ^b	1,000	1,000			
Fisher's Exact Test	,310			1,000 ^b	1,000	1,000			
Linear-by-Linear Association	,005 ^c	1	,943	1,000 ^b	1,000	1,000	,571 ^b	,558	,584
N of Valid Cases	84								

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 92208573.

c. The standardized statistic is ,071.

Sendo $p\text{-value} = 1,000 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?”/” IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar * A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas? Crosstabulation

% of Total

		A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?			Total
		SIM	NÃO	NÃO SABE/NÃO RESPONDE	
IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	A	12,0%	50,6%	1,2%	63,9%
	B		6,0%		6,0%
	C	1,2%	13,3%	1,2%	15,7%
	D	3,6%	9,6%	1,2%	14,5%
Total		16,9%	79,5%	3,6%	100,0%

Sendo $p\text{-value} = 0,553 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por IES.

“A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?”/” Básica IES em que frequentou Licenciatura em Educação”

IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica * A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas? Crosstabulation

% of Total

		A componente de iniciação à prática profissional na licenciatura correspondeu às suas expectativas?			Total
		SIM	NÃO	NÃO SABE/NÃO RESPONDE	
IES em que frequentou Licenciatura em Educação Básica	A	14,3%	50,0%	1,2%	65,5%
	B		6,0%		6,0%
	C		8,3%	1,2%	9,5%
	D	3,6%	8,3%	1,2%	13,1%
	Outra		6,0%		6,0%
Total		17,9%	78,6%	3,6%	100,0%

Sendo $p\text{-value} = 0,337 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por IES

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	8,810 ^a	8	,359	,337 ^b	,325	,349			
Likelihood Ratio	11,357	8	,182	,159 ^b	,149	,168			
Fisher's Exact Test	8,471			,287 ^b	,275	,298			
Linear-by-Linear Association	1,459 ^c	1	,227	,232 ^b	,222	,243	,134 ^b	,125	,143
N of Valid Cases	84								

a. 11 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is 1,208.

18.1 Se respondeu “NÃO” refira as razões por ordem de relevância sendo a 1 a mais forte e 6 a mais fraca

Statistics

	tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos	pouco tempo atribuído à observação de situações educativas	pouco tempo atribuído à intervenção	observação baseada mais na caracterização das instituições que nas questões pedagógicas	falta de momentos para refletir/de bater a realidade observada	contextos educativos pouco interessantes
N	66	66	66	66	66	66
Média	2,02	3,23	2,09	3,82	4,35	5,44
Moda	1	3	2	4	5	6
Quartis (25%)	1,00	3,00	1,00	3,00	4,00	5,00
Me (50%)	2,00	3,00	2,00	4,00	5,00	6,00
Q3 (75%)	3,00	4,00	2,25	5,00	5,00	6,00

Dos alunos que não viram correspondidas as suas expectativas em relação à “componente de iniciação à prática profissional na licenciatura” consideram como razão mais forte o “tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos”, Média=2,01, e como razão menos forte os “contextos educativos pouco interessantes”, Média=5,44.

	tempo insuficiente e de permanência nos contextos educativos		pouco tempo atribuído à observação de situações educativas		pouco tempo atribuído à intervenção		observação baseada mais na caracterização das instituições que nas questões pedagógicas		falta de momentos para reflectir/debater a realidade observada		contextos educativos pouco interessantes	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	30	45,5	2	3,0	2	36,4	4	6,1	4	6,1	2	3,0
2	19	28,8	1	16,7	2	39,4	5	7,6	3	4,5	2	3,0
3	7	10,6	3	51,5	8	12,1	1	19,7	4	6,1	1	1,5
4	6	9,1	1	15,2	4	6,1	2	40,9	17	25,8	3	4,5
5	4	6,1	7	10,6	2	3,0	1	16,7	31	47,0	1	15,2
6	0	0,0	2	3,0	2	3,0	6	9,1	7	10,6	4	72,7

Na tabela estão todos os valores observados para cada uma das “razões” bem como a respetiva frequência relativa em percentagem, e assinalados os valores máximos e mínimos de cada uma delas.

Devemos referir que a razão “tempo insuficiente de permanência nos contextos educativos” foi referido como razão mais forte por 45,5% dos alunos e que 72,7% considera a “contextos educativos pouco interessantes” como a razão mais fraca.

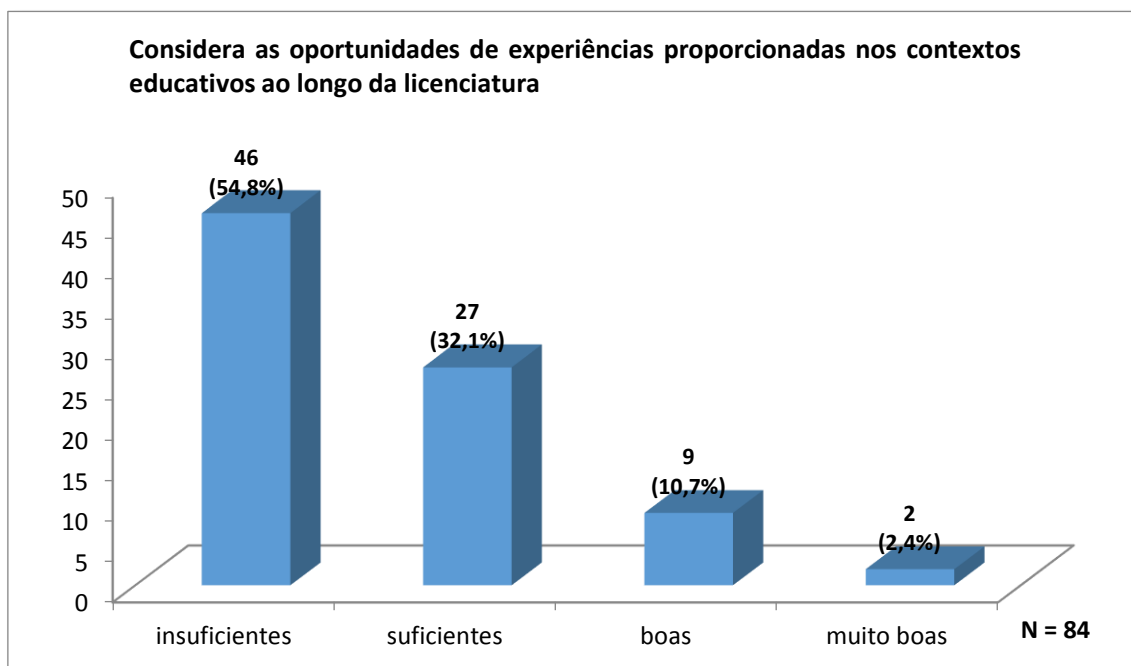
19. Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura

Statistics

Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura

N		84
Moda		1
Quartis	Q1 (25%)	1,00
	Me (50%)	1,00
	Q3 (75%)	2,00

De assinalar que o maior número de alunos considerou insuficiente, Moda=1, as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura.



“Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura”/”Idade_Classes”

Idade_1 * Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura Crosstabulation

			Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura				Total
			insuficientes	suficientes	boas	muito boas	
Idade_1	18-22	% of Total	31,0%	19,0%	6,0%	1,2%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	23,8%	13,1%	4,8%	1,2%	42,9%
Total		% of Total	54,8%	32,1%	10,7%	2,4%	100,0%

Sendo $p\text{-value} = 1,000 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura”/” IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	N	Mean Rank
Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura	A	53	39,30
	B	5	30,20
	C	13	48,35
	D	12	51,96
	Total	83	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	,108 ^a	3	,991	1,000^b	1,000	1,000			
Likelihood Ratio	,107	3	,991	1,000 ^b	1,000	1,000			
Fisher's Exact Test	,448			1,000 ^b	1,000	1,000			
Linear-by-Linear Association	,002 ^c	1	,968	1,000 ^b	1,000	1,000	,537 ^b	,524	,550
N of Valid Cases	84								

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1993510611.

c. The standardized statistic is ,041.

Test Statistics^{a,b}

	Considera as oportunidades de experiências proporcionadas nos contextos educativos ao longo da licenciatura
Chi-Square	5,977
df	3
Asymp. Sig.	,113

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ESE em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,113 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que existem diferenças significativas nas respostas das diferentes IES.

20. Relativamente à lista de conhecimentos, abaixo apresentada, indique o modo como se sentia preparado(a) quando realizou os momentos de iniciação à prática profissional

Statistics

	conheciment o das matérias/con teúdos	metodologias de observação de situações educativas	psicologia do desenvolvi mento	sociolog ia da educaçã o	desenvolvi mento curricular	didáctic as específi cas
N	84	84	84	84	84	84
Moda	2	3	3	3	3	2
Quart Q1 is (25%)	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Me (50%)	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00
Q3 (75%)	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Em dois dos conhecimentos da lista o maior número de alunos referiu sentir-se bem preparado, Moda=2, em “conhecimento das matérias/conteúdos” e “didáticas específicas”, mas nos restantes quatro a maior parte dos alunos, Moda=3, apenas acha que se sentia suficientemente preparada.

	conhecimento das matérias/conteúdos		metodologias de observação de situações educativas		psicologia do desenvolvimento		sociologia da educação		desenvolvimento curricular		didáticas específicas	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
mu ito bem	4	4,8	4	4,8	5	6,0	5	6,0	6	7,1	7	8,3
bem	40	47,6	20	23,8	29	34,5	20	23,8	34	40,5	50	59,5
suf.	36	42,9	48	57,1	37	44,0	41	48,8	39	46,4	20	23,8
mal	4	4,8	12	14,3	11	13,1	16	19,0	4	4,8	6	7,1
mu ito mal	0	0,0	0	0,0	2	2,4	2	2,4	1	1,2	1	1,2

Na tabela estão todos os valores observados para cada um dos “conhecimentos” bem como a respetiva frequência relativa em percentagem, e assinalados os valores máximos e mínimos de cada um deles.

Dos alunos que se sentiam muito bem preparados, ”didáticas específicas” foi o conhecimento referido em maior número, 8,3%, por outro lado, “conhecimento das matérias/conteúdos” e “metodologias de observação de situações educativas”, foram os únicos em que nenhum dos alunos referiu que se sentia muito mal preparado.

Análise da Consistência interna:

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,746	,745	6

Alpha de Cronbach = 0,746, logo as respostas revelam uma razoável consistência interna.

Vamos em seguida fazer a análise relativamente à lista de conhecimentos versus instituição de ensino superior que frequentam

Teste One-Way Anova

“conhecimento das matérias/conteúdos”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

conhecimento das matérias/conteúdos

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,53	,696	,096	2,34	2,72	1	4
B	5	2,00	1,000	,447	,76	3,24	1	3
C	13	2,62	,506	,140	2,31	2,92	2	3
D	12	2,25	,452	,131	1,96	2,54	2	3
Total	83	2,47	,669	,073	2,32	2,62	1	4

ANOVA

conhecimento das matérias/conteúdos

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,140	3	,713	1,632	,189
Within Groups	34,534	79	,437		
Total	36,675	82			

$p = 0,189 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“metodologias de observação de situações educativas”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

metodologias de observação de situações educativas

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,96	,619	,085	2,79	3,13	2	4
B	5	1,40	,548	,245	,72	2,08	1	2
C	13	2,77	,725	,201	2,33	3,21	2	4
D	12	2,75	,754	,218	2,27	3,23	1	4
Total	83	2,81	,740	,081	2,65	2,97	1	4

ANOVA

metodologias de observação de situações educativas

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,233	3	3,744	8,782	,000
Within Groups	33,682	79	,426		
Total	44,916	82			

$p = 0,000 < \alpha = 0,05$, logo existem diferenças significativas entre os grupos.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

metodologias de observação de situações educativas

Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	1,562*	,305	,000	,76	2,36
	C	,193	,202	,775	-,34	,72
	D	,212	,209	,740	-,34	,76
B	A	-1,562*	,305	,000	-2,36	-,76
	C	-1,369*	,344	,001	-2,27	-,47
	D	-1,350*	,348	,001	-2,26	-,44
C	A	-,193	,202	,775	-,72	,34
	B	1,369*	,344	,001	,47	2,27
	D	,019	,261	1,000	-,67	,71
D	A	-,212	,209	,740	-,76	,34
	B	1,350*	,348	,001	,44	2,26
	C	-,019	,261	1,000	-,71	,67

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES B-IES C e IES B-IES D.

“psicologia do desenvolvimento”/“IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

psicologia do desenvolvimento

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,74	,902	,124	2,49	2,98	1	5
B	5	2,80	,447	,200	2,24	3,36	2	3
C	13	2,38	,768	,213	1,92	2,85	1	4
D	12	2,83	,835	,241	2,30	3,36	1	4
Total	83	2,70	,852	,093	2,51	2,88	1	5

ANOVA

psicologia do desenvolvimento

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,624	3	,541	,739	,532
Within Groups	57,845	79	,732		
Total	59,470	82			

$p = 0,532 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“sociologia da educação”/“IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

sociologia da educação

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,83	,778	,107	2,62	3,04	1	4
B	5	2,60	,894	,400	1,49	3,71	2	4
C	13	3,00	1,000	,277	2,40	3,60	1	5
D	12	3,08	1,165	,336	2,34	3,82	1	5
Total	83	2,88	,875	,096	2,69	3,07	1	5

ANOVA

sociologia da educação

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,207	3	,402	,516	,672
Within Groups	61,588	79	,780		
Total	62,795	82			

$p = 0,672 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“desenvolvimento curricular”/“IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

desenvolvimento curricular

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,49	,639	,088	2,31	2,67	1	4
B	5	2,20	,837	,374	1,16	3,24	1	3
C	13	2,85	,899	,249	2,30	3,39	2	5
D	12	2,33	,888	,256	1,77	2,90	1	4
Total	83	2,51	,739	,081	2,34	2,67	1	5

ANOVA

desenvolvimento curricular

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,343	3	,781	1,455	,233
Within Groups	42,404	79	,537		
Total	44,747	82			

$p = 0,233 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“didáticas específicas”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

didáticas específicas

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,36	,682	,094	2,17	2,55	1	4
B	5	1,60	,548	,245	,92	2,28	1	2
C	13	2,69	1,109	,308	2,02	3,36	1	5
D	12	2,08	,669	,193	1,66	2,51	1	3
Total	83	2,33	,783	,086	2,15	2,50	1	5

ANOVA

didáticas específicas

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,142	3	1,714	3,004	,035
Within Groups	45,075	79	,571		
Total	50,217	82			

$p = 0,035 < \alpha = 0,05$, logo existem diferenças significativas entre os grupos.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

didáticas específicas

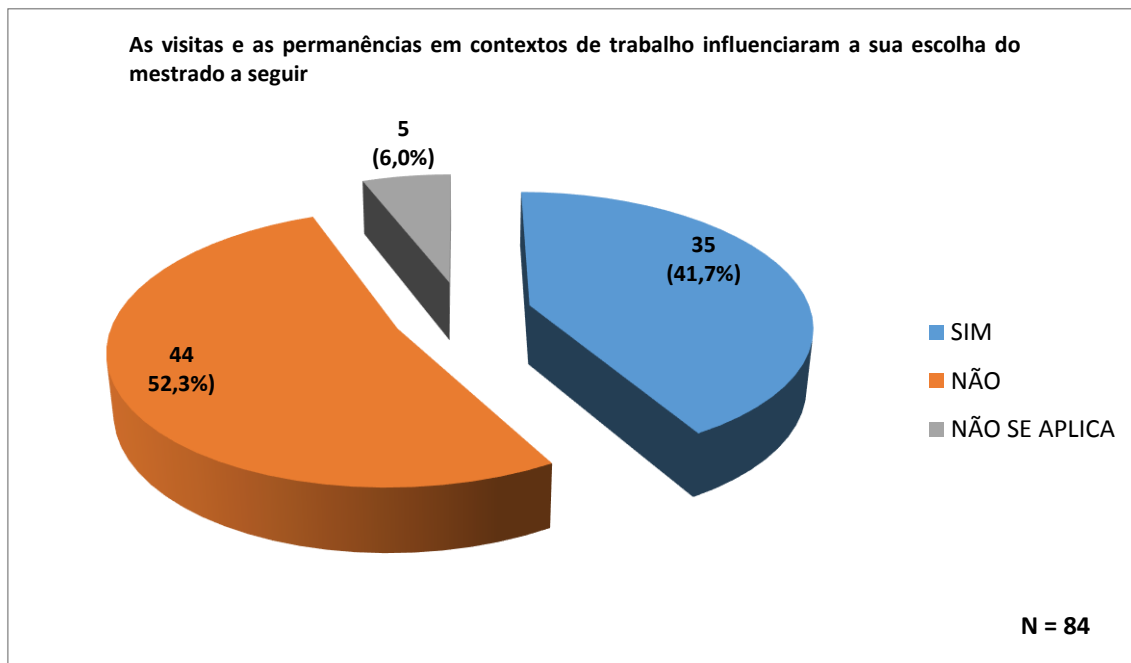
Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	,758	,353	,148	-,17	1,69
	C	-,334	,234	,486	-,95	,28
	D	,275	,241	,666	-,36	,91
B	A	-,758	,353	,148	-1,69	,17
	B	-1,092*	,397	,037	-2,14	-,05
	D	-,483	,402	,627	-1,54	,57
C	A	,334	,234	,486	-,28	,95
	B	1,092*	,397	,037	,05	2,14
	D	,609	,302	,192	-,18	1,40
D	A	-,275	,241	,666	-,91	,36
	B	,483	,402	,627	-,57	1,54
	C	-,609	,302	,192	-1,40	,18

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre apenas entre as IES B – IES C.

21. As visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a sua escolha do mestrado a seguir



Para 41,7% dos alunos as visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a escolha do mestrado a seguir.

“As visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a sua escolha do mestrado a seguir”/”Idade_Classes”

Idade_1 * As visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a sua escolha do mestrado a seguir Crosstabulation

			As visitas e as permanências em contextos de trabalho influenciaram a sua escolha do mestrado a seguir			Total
			SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	
Idade_1	18-22	% of Total	29,8%	23,8%	3,6%	57,1%
	23 anos ou mais	% of Total	11,9%	28,6%	2,4%	42,9%
Total		% of Total	41,7%	52,4%	6,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	5,388 ^a	2	,068	,063 ^b	,057	,069			
Likelihood Ratio	5,487	2	,064	,103 ^b	,095	,111			
Fisher's Exact Test	5,425			,059 ^b	,053	,065			
Linear-by-Linear Association	3,250 ^c	1	,071	,090 ^b	,083	,097	,050 ^b	,044	,055
N of Valid Cases	84								

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,14.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79654295.

c. The standardized statistic is 1,803.

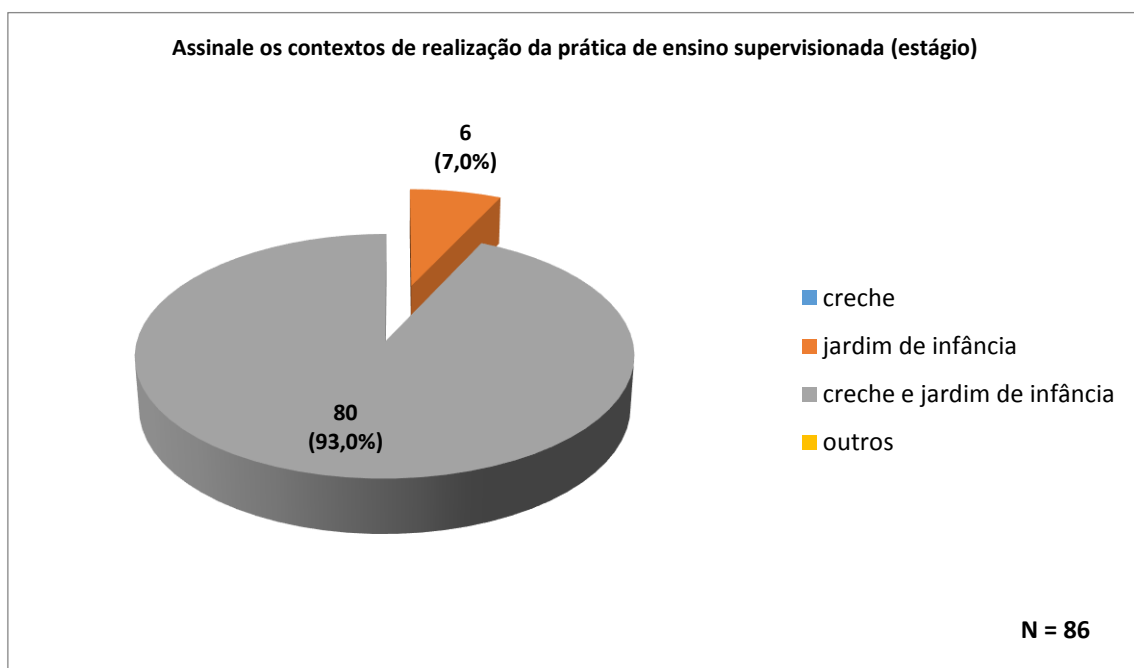
Sendo $p\text{-value} = 0,063 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

III Parte – A Prática de Ensino Supervisionada durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar

No bloco que se segue as respostas são só relativas ao 2º ciclo – Mestrado em Educação Pré-Escolas

Organização da prática de ensino supervisionada (estágio)

22. Assinale os contextos de realização da prática de ensino supervisionada (estágio)



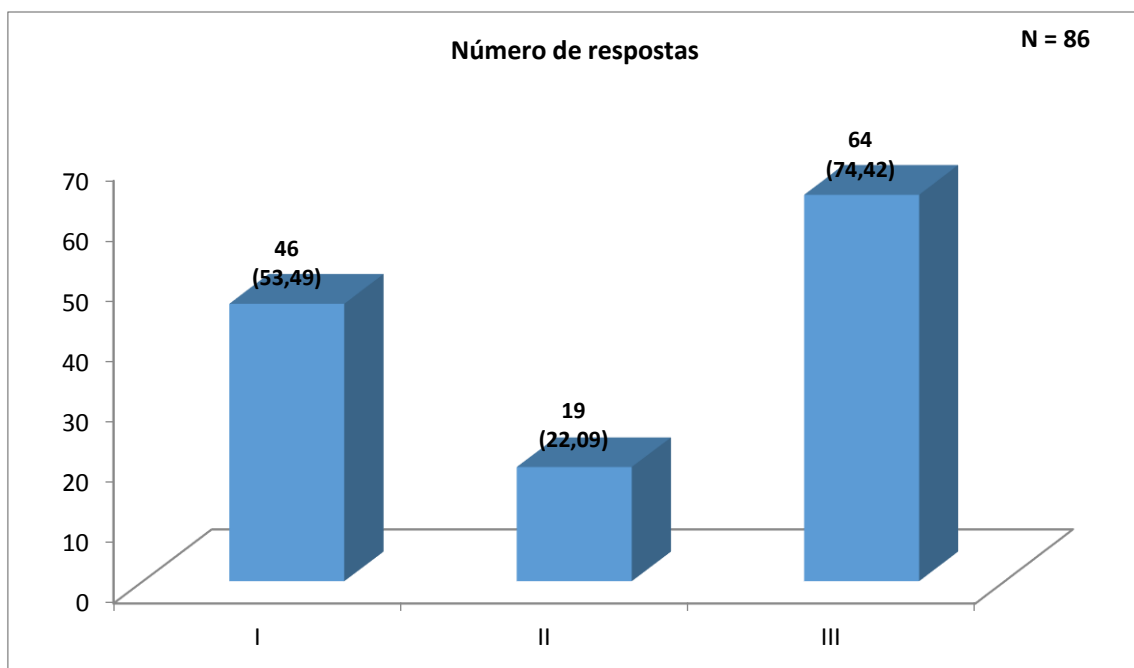
A grande maioria dos alunos, 93%, realizou o seu estágio na creche e jardim-de-infância.

23. Quantas semanas esteve em estágio em cada semestre?

Vamos definir as situações quanto às semanas em que esteve em estágio em cada semestre nas seguintes possibilidades:

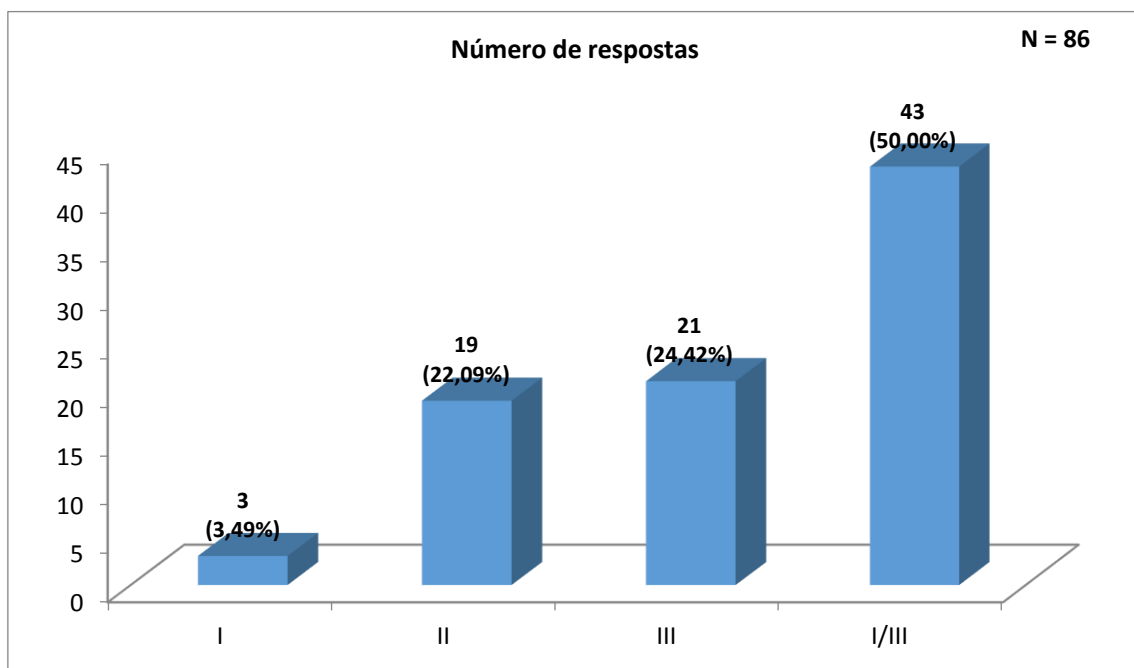
- I.** menos de 10 semanas
- II.** 10 semanas
- III.** mais de 10 semanas

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem direta das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de situações que cada aluno teve em cada semestre.



Devemos salientar que 74,42% dos alunos em pelo menos um dos semestres esteve em estágio mais de 10 semanas.

Fazendo agora a análise, tendo em conta as várias situações referidas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



Referir que apenas 3,49% dos alunos esteve em estágio em todos os semestres menos de 10 semanas.

24. Qual a periodicidade semanal média de permanência nos locais de estágio?

Statistics

Qual a periodicidade semanal
média de permanência nos
locais de estágio?

N	86
Média	4,59
Mediana	5,00
Moda	5
Desvio Padrão	0,692
Mínimo	2
Máximo	5

	N	Percentagem
Valor 1	0	0,0
es 2	1	1,2
3	7	8,1
4	18	20,9
5	60	69,8
Total	86	100,0

Devemos salientar que 69,8% dos alunos estiveram em média, 5 dias de permanência nos locais de estágio e que a média de dias de permanência foi de 4,59 dias.

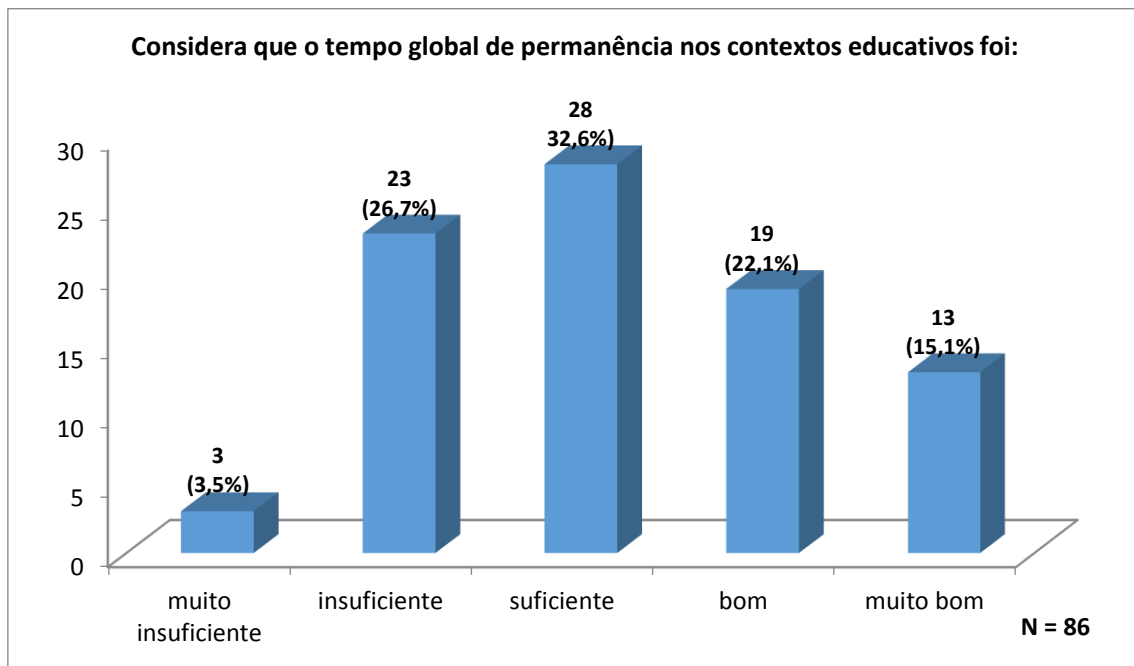
25. Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:

Statistics

Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:

N		86
Moda		3
Quartis	Q1 (25%)	2,00
	Me (50%)	3,00
	Q3 (75%)	4,00

A maior parte dos alunos considera que o tempo global de permanência nos contextos educativo foi suficiente, Moda=3.



De referir que 30,2% dos alunos acham que o tempo de permanência nos contextos educativos não é o necessário para desenvolverem o seu trabalho.

“ Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Teste Kruskal-Wallis

Consideração:

Devido ao número de respostas “muito insuficiente” ter sido de apenas 3, vamos juntar os grupos “muito insuficiente” e “suficiente”

Ranks

IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	N	Mean Rank
CTGPCE_25_4 A	53	41,54
B	5	51,50
C	15	34,67
D	12	56,33
Total	85	

Test Statistics^{a,b}

	CTGPCE_25_4
Chi-Square	6,483
Df	3
Asymp. Sig.	,090

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,113 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que existem diferenças significativas nas respostas das diferentes IES.

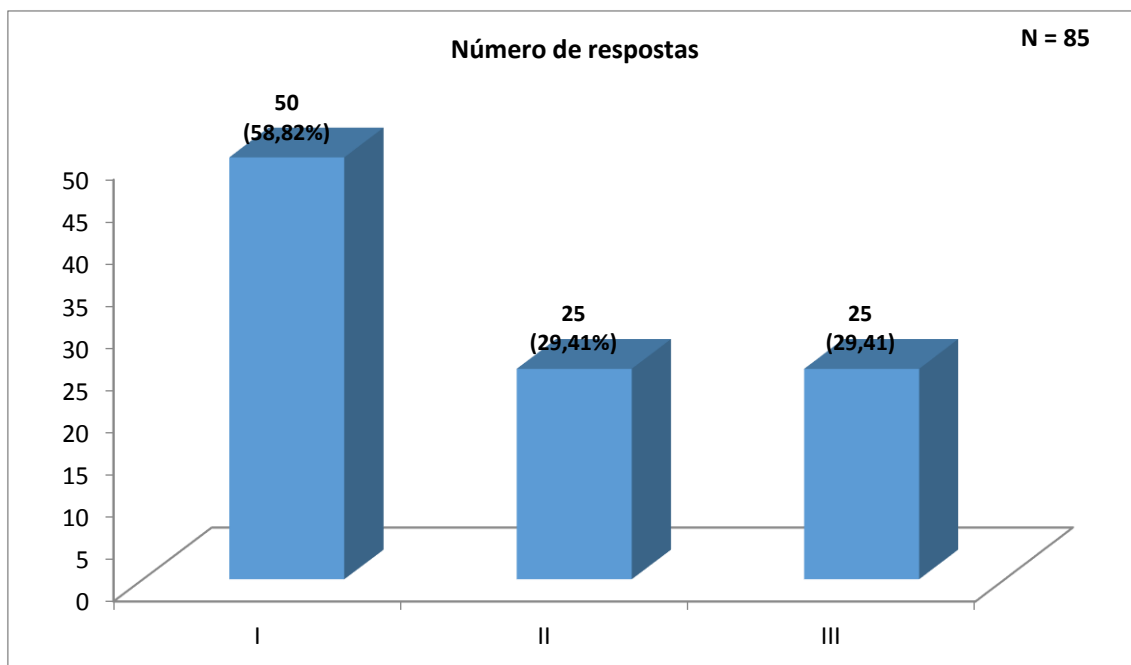
26. A reflexão sobre o estágio ocorreu em quais das seguintes situações, durante o mestrado?

Vamos definir as situações em que ocorreu a reflexão sobre o estágio durante o mestrado, em:

- I. seminário
- II. tutoria em pequenos grupos
- III. tutoria individual

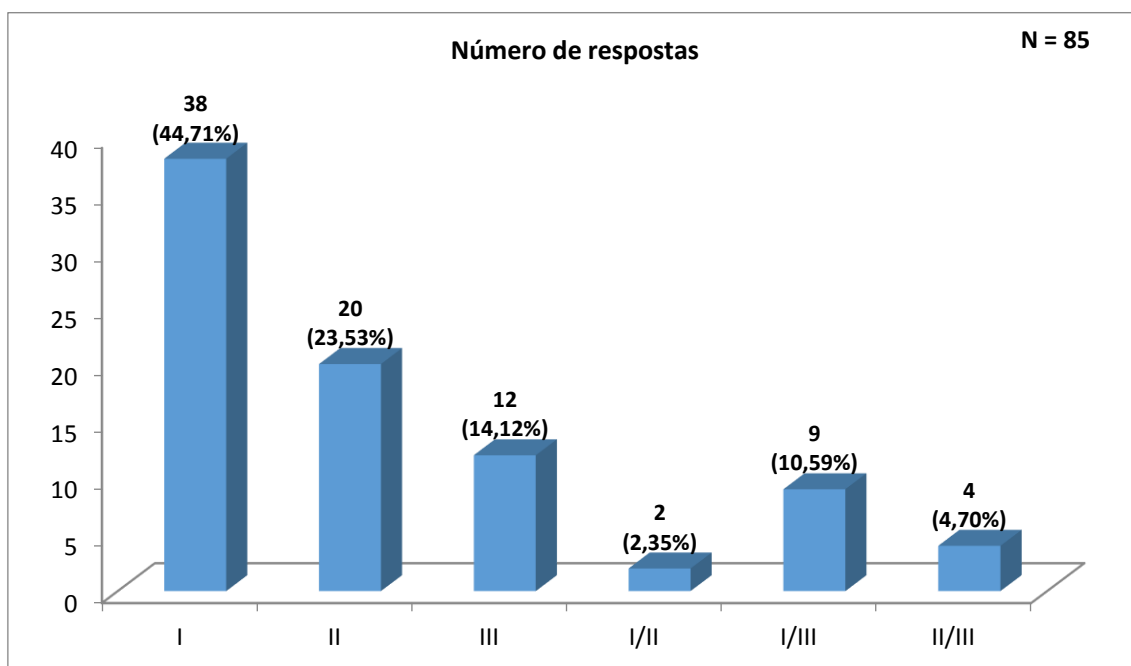
Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem directa das respostas dos

alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de situações que cada aluno teve durante o mestrado.



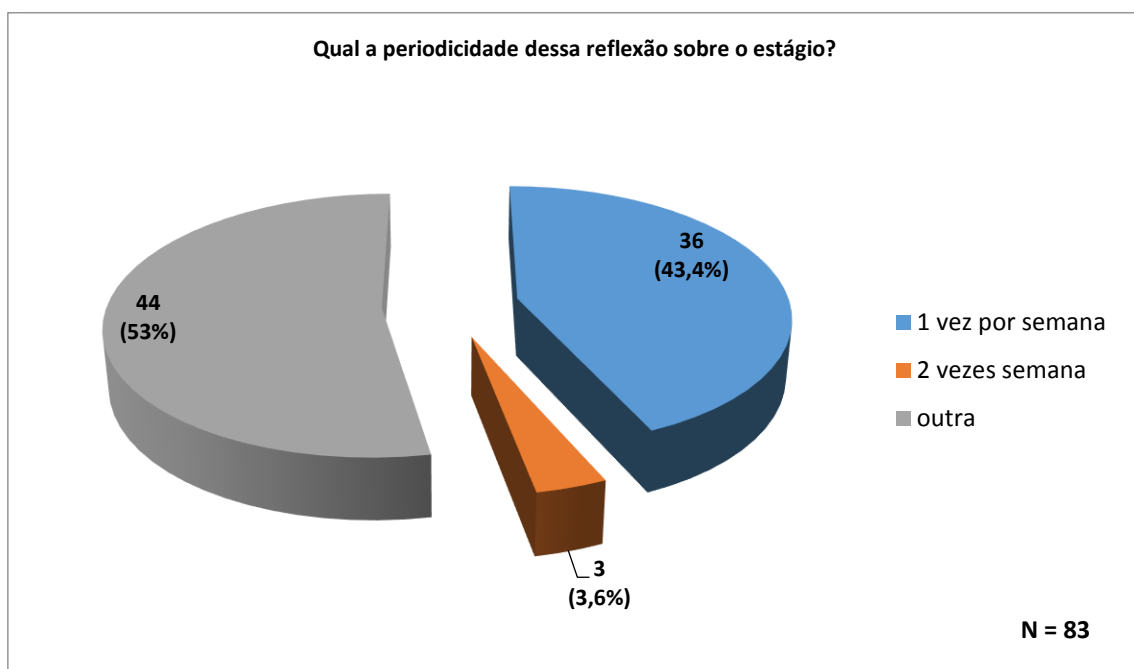
O seminário foi a situação mais utilizada, 58,82% dos casos, para a reflexão sobre o estágio efetuado durante o mestrado.

Fazendo agora a análise, tendo em conta a simultaneidade de situações referidas pelos alunos obtemos o seguinte gráfico:



De referir que em 82,36% dos alunos, as reflexões sobre os estágios foram realizadas utilizando apenas uma das situações.

27. Qual a periodicidade dessa reflexão sobre o estágio?



De salientar que apenas 3,6% dos alunos fizeram a reflexão sobre o estágio duas vezes por semana e que 43,4% que referiram outra periodicidade, todos referiram que fizeram a reflexão de 15 em 15 dias.

28. As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:

Statistics

As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1º semestre, foram:

N		86
Moda		2
Quartis	Q1	1,00
	(25%)	
	Me	2,00
	(50%)	
	Q3	3,00
	(75%)	

A
parte
alunos

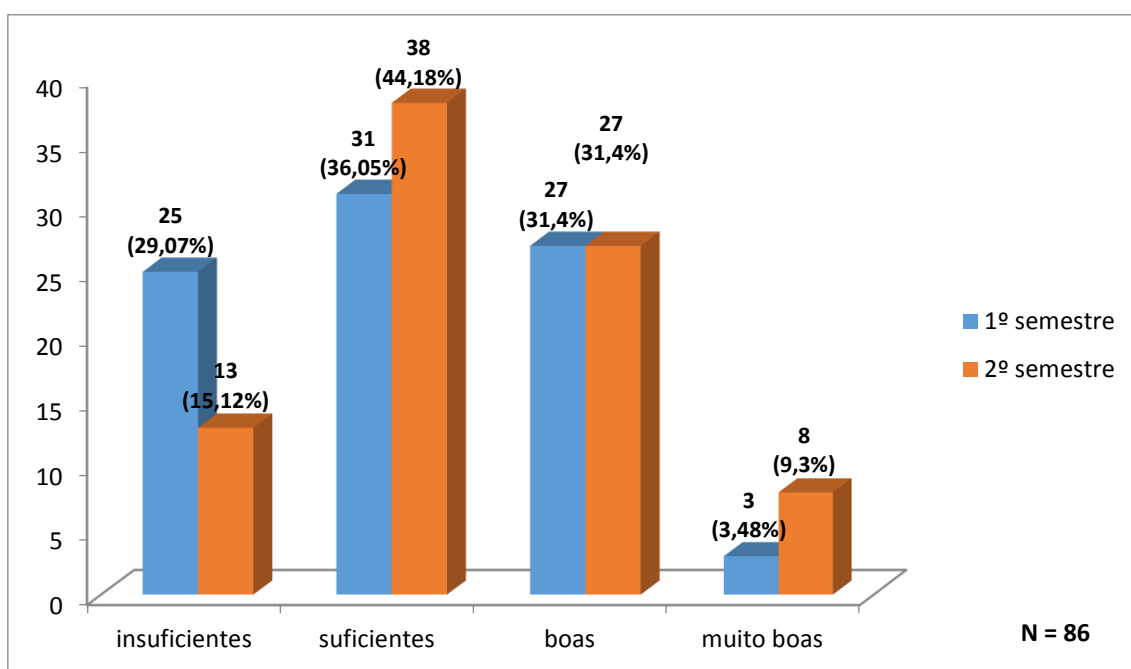
Statistics

As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 2º semestre, foram:

N		86
Moda		2
Quartis	Q1	2,00
	(25%)	
	Me	2,00
	(50%)	
	Q3	3,00
	(75%)	

maior
dos
considera

que as oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1/2º semestre, foram suficientes, Moda=2.



Devemos referir que os alunos consideraram que as oportunidades de reflexão sobre o estágio no 2º semestre foram melhor que no 1º semestre, onde devemos salientar a diminuição significativa de “insuficientes”, de 29,07% para 15,12%, e um aumento de “muito boas” de 3,48% para 9,3%.

“ As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:”/”Idade_Classes”

1º Semestre

**Idade_1 * As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1º semestre, foram:
Crosstabulation**

% of Total

		As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1º semestre, foram:				Total
		insuficientes	suficientes	boas	muito boas	
Idade_1	18-22	16,3%	22,1%	15,1%	2,3%	55,8%
	23 anos ou mais	12,8%	14,0%	16,3%	1,2%	44,2%
Total		29,1%	36,0%	31,4%	3,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	1,164 ^a	3	,762	,753 ^b	,744	,761			
Likelihood Ratio	1,167	3	,761	,753 ^b	,744	,761			
Fisher's Exact Test	1,275			,753 ^b	,744	,761			
Linear-by-Linear Association	,136 ^c	1	,712	,797 ^b	,789	,805	,399 ^b	,389	,408
N of Valid Cases	86								

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,369.

Sendo p-value = 0,753 > α = 0,05 , logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

2º Semestre

**Idade_1 * As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 2º semestre, foram:
Crosstabulation**

% of Total

		As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 2º semestre, foram:				Total
		insuficientes	suficientes	boas	muito boas	
Idade_1	18-22	8,1%	24,4%	19,8%	3,5%	55,8%
	23 anos ou mais	7,0%	19,8%	11,6%	5,8%	44,2%
Total		15,1%	44,2%	31,4%	9,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	1,673 ^a	3	,643	,671 ^b	,661	,680			
Likelihood Ratio	1,674	3	,643	,671 ^b	,661	,680			
Fisher's Exact Test	1,712			,669 ^b	,660	,679			
Linear-by-Linear Association	,036 ^c	1	,849	,899 ^b	,894	,905	,477 ^b	,467	,487
N of Valid Cases	86								

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,53.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is ,190.

Sendo $p\text{-value} = 0,671 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“ As oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

1º Semestre

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	N	Mean Rank
As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1º semestre, foram:	A	53	35,67
	B	5	72,00
	C	15	51,97
	D	12	52,08
	Total	85	

Test Statistics^{a,b}	
	As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 1º semestre, foram:
Chi-Square	16,926
df	3
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,001 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem evidências estatísticas para afirmar que existe pelo menos uma das IES que considera as oportunidades de reflexão sobre o estágio diferente dos restantes.

Vamos realizar a comparação múltipla – Teste LSD de Fisher

Multiple Comparisons

Rank of ORSE_1s_28_1

LSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	-36,528302*	10,033886	,000	-56,49259	-16,56402
	C	-16,394969*	6,272620	,011	-28,87551	-3,91442
	D	-16,611635*	6,856559	,018	-30,25404	-2,96923
B	A	36,528302*	10,033886	,000	16,56402	56,49259
	C	20,133333	11,075477	,073	-1,90339	42,17006
	D	19,916667	11,416341	,085	-2,79827	42,63160
C	A	16,394969*	6,272620	,011	3,91442	28,87551
	B	-20,133333	11,075477	,073	-42,17006	-1,90339
	D	-,216667	8,306608	,979	-16,74421	16,31088
D	A	16,611635*	6,856559	,018	2,96923	30,25404
	B	-19,916667	11,416341	,085	-42,63160	-2,79827
	C	,216667	8,306608	,979	-16,31088	16,74421

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES A-IES C e IES A- IES D.

1º Semestre

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	N	Mean Rank
As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 2º semestre, foram:	A	53	38,21
	B	5	57,60
	C	15	45,43
	D	12	55,04
	Total	85	

Test Statistics^{a,b}

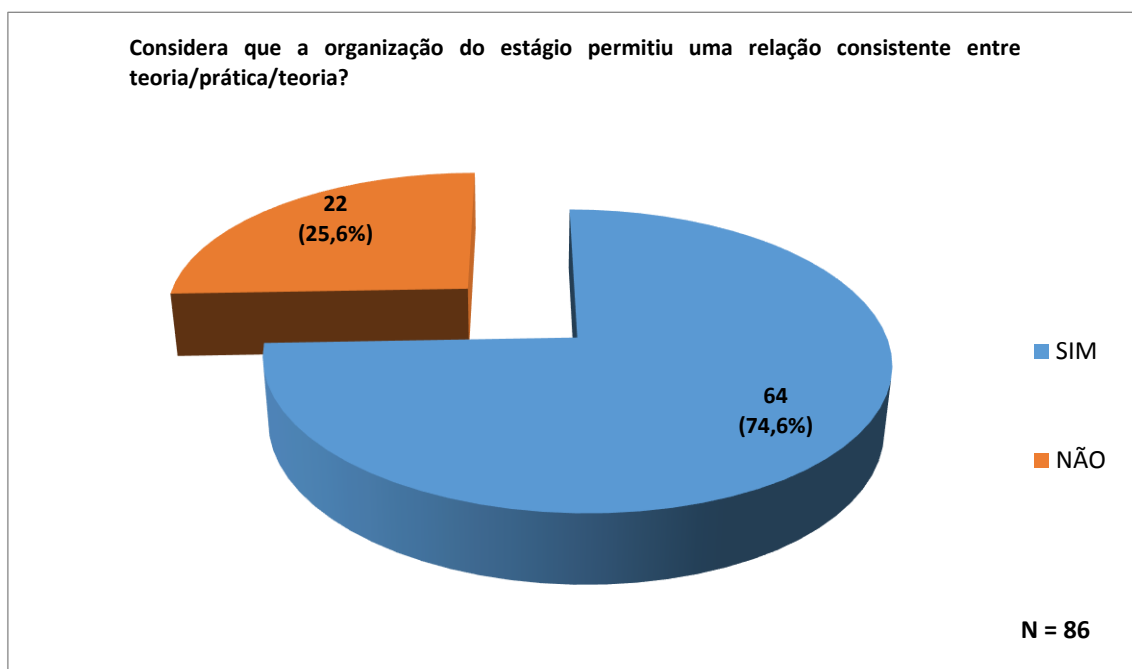
	As oportunidades de reflexão sobre o estágio, no 2º semestre, foram:
Chi-Square	7,660
df	3
Asymp. Sig.	,054

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,054 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas são diferentes por IES.

29. Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?



Referir os 25,6% dos alunos que achou que a organização do estágio não permitiu estabelecer uma relação consistente entre a teoria/prática/teoria.

“Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?”/”Idade_Classes”

Idade_1 * Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria? Crosstabulation

% of Total

		Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?		Total
		SIM	NÃO	
Idade_1	18-22	37,2%	18,6%	55,8%
	23 anos ou mais	37,2%	7,0%	44,2%
Total		74,4%	25,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,429 ^a	1	,064		
Continuity Correction ^b	2,569	1	,109		
Likelihood Ratio	3,551	1	,060		
Fisher's Exact Test				,083	,053
Linear-by-Linear Association	3,389	1	,066		
N of Valid Cases	86				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,72.

b. Computed only for a 2x2 table

Sendo p-value = 0,064 > $\alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?”/” IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar * Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria? Crosstabulation

% of Total

	Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?		Total	
	SIM	NÃO		
IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	A	37,6%	24,7%	62,4%
	B	5,9%		5,9%
	C	17,6%		17,6%
	D	14,1%		14,1%
Total		75,3%	24,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	16,840 ^a	3	,001	,001 ^b	,000	,001			
Likelihood Ratio	23,870	3	,000	,000 ^b	,000	,000			
Fisher's Exact Test	16,852			,000 ^b	,000	,001			
Linear-by-Linear Association	14,377 ^c	1	,000	,000 ^b	,000	,000	,000 ^b	,000	,000
N of Valid Cases	85								

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1993510611.

c. The standardized statistic is -3,792.

Sendo $p\text{-value} = 0,001 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por IES.

29.1 Se respondeu NÃO refira por ordem de relevância, as razões disso, sendo 1 a mais forte e 4 mais fraca

Statistics

	o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente	o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente	não foi incentivado o questionamento dos saberes provenientes da prática	a organização curricular não facilitou essa relação
N	22	22	22	22
Média	2,82	1,64	2,64	2,91
Moda	3	1	a)	4
Quartis Q1 (25%)	1,75	1,00	2,00	2,00
Me (50%)	3,00	1,50	2,50	3,00
Q3 (75%)	4,00	2,00	4,00	4,00

a) distribuição amodal

Dos alunos que disseram que a organização do estágio não permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria consideraram como razão mais forte o “o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente”, Média=1,64, e como razão menos forte os “a organização curricular não facilitou essa relação”, Média=2,91.

	o tempo de permanência nos contextos foi insuficiente		o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente		não foi incentivado o questionamento dos saberes provenientes da prática		a organização curricular não facilitou essa relação	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	5	22,7	11	50,0	4	18,2	2	9,1
2	1	4,5	8	36,4	7	31,8	6	27,3
3	9	40,9	3	13,6	4	18,2	6	27,3
4	7	31,9	0	0,0	7	31,8	8	36,4

Na tabela estão todos os valores observados para cada uma das “razões” bem como a respectiva frequência relativa em percentagem, e assinalados os valores máximos e mínimos de cada uma delas.

Devemos referir que a razão ” o tempo de reflexão sobre os momentos vividos no estágio foi insuficiente” foi referido como razão mais forte por 50,0% dos alunos e que 36,4% considera a “a organização curricular não facilitou essa relação” como a razão mais fraca.

30. Considerando o valor que a componente da prática de ensino supervisionada teve para si classifique os seguintes aspetos por ordem de relevância sendo 1 mais relevante e 5 o menos relevante

Statistics

	aprender a trabalhar	reflectir sobre a sua prática	reflectir sobre os seus saberes	questionar os saberes práticos	desenvolver projectos de investigação
N	86	86	86	86	86
Média	2,43	2,29	3,09	3,19	4,00
Moda	1	2	3	3	5
Quartis (25%)	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00
Me (50%)	2,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Q3 (75%)	4,00	3,00	4,00	4,00	5,00

Relativamente ao valor que a componente da prática de ensino supervisionada teve, os alunos consideram como aspeto mais relevante o “refletir sobre a sua prática”, Média=2,29, e como aspeto menos relevante o “desenvolver projetos de investigação”, Média=4,00.

	aprender a trabalhar		refletir sobre a sua prática		refletir sobre os seus saberes		questionar os saberes práticos		desenvolver projetos de investigação	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	40	46,5	26	30,2	5	5,8	9	10,5	6	7,0
2	12	14,0	31	36,0	18	20,9	18	20,9	7	8,1
3	8	9,3	13	15,1	31	36,0	24	27,9	10	11,6
4	9	10,5	10	11,6	28	32,6	18	20,9	21	24,4
5	17	19,7	6	7,1	4	4,7	17	19,8	42	48,9

Na tabela estão todos os valores observados para cada um dos “aspectos” bem como a respetiva frequência relativa em percentagem, e assinalados os valores máximos e mínimos de cada uma delas.

Devemos referir que “aprender a trabalhar” foi referido como o aspecto mais relevante por 46,5% dos alunos e que 48,9% considera que “desenvolver projetos de investigação” é o aspecto menos relevante.

“Valor que a componente da prática de ensino supervisionada teve para si”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Teste One-Way Anova

“aprender a trabalhar”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

aprender a trabalhar

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,42	1,537	,211	1,99	2,84	1	5
B	5	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
C	15	2,40	1,805	,466	1,40	3,40	1	5
D	12	2,92	1,730	,499	1,82	4,02	1	5
Total	85	2,40	1,598	,173	2,06	2,74	1	5

ANOVA

aprender a trabalhar

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,015	3	4,338	1,745	,164
Within Groups	201,385	81	2,486		
Total	214,400	84			

$p = 0,164 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“refletir sobre a sua prática”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

refletir sobre a sua prática

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	2,57	1,366	,188	2,19	2,94	1	5
B	5	2,00	,000	,000	2,00	2,00	2	2
C	15	1,93	,799	,206	1,49	2,38	1	4
D	12	1,75	,866	,250	1,20	2,30	1	3
Total	85	2,31	1,215	,132	2,04	2,57	1	5

ANOVA

reflectir sobre a sua prática

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,845	3	3,282	2,328	,081
Within Groups	114,202	81	1,410		
Total	124,047	84			

$p = 0,081 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“refletir sobre os seus saberes”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

refletir sobre os seus saberes

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	3,15	1,026	,141	2,87	3,43	1	5
B	5	3,80	,837	,374	2,76	4,84	3	5
C	15	3,07	,704	,182	2,68	3,46	2	4
D	12	2,67	,985	,284	2,04	3,29	1	4
Total	85	3,11	,976	,106	2,90	3,32	1	5

ANOVA

reflectir sobre os seus saberes

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,855	3	1,618	1,743	,165
Within Groups	75,192	81	,928		
Total	80,047	84			

$p = 0,165 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“questionar os saberes práticos”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

questionar os saberes práticos

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	3,13	1,387	,191	2,75	3,51	1	5
B	5	4,00	1,000	,447	2,76	5,24	3	5
C	15	3,07	1,223	,316	2,39	3,74	1	5
D	12	3,25	,866	,250	2,70	3,80	2	5
Total	85	3,19	1,277	,139	2,91	3,46	1	5

ANOVA

questionar os saberes práticos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,729	3	1,243	,756	,522
Within Groups	133,259	81	1,645		
Total	136,988	84			

$p = 0,522 > \alpha = 0,05$, logo não existe diferenças significativas entre os grupos.

“desenvolver projetos de investigação”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Descriptives

desenvolver projetos de investigação

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
A	53	3,68	1,370	,188	3,30	4,06	1	5
B	5	4,20	,837	,374	3,16	5,24	3	5
C	15	4,73	,458	,118	4,48	4,99	4	5
D	12	4,42	1,165	,336	3,68	5,16	1	5
Total	85	4,00	1,263	,137	3,73	4,27	1	5

ANOVA

desenvolver projetos de investigação

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,803	3	5,268	3,610	,017
Within Groups	118,197	81	1,459		
Total	134,000	84			

$p = 0,017 < \alpha = 0,05$, logo existe diferenças significativas entre os grupos.

Vamos fazer a análise *Post-hoc*, para saber entre que grupos as diferenças são significativas.

Teste de Tukey

Multiple Comparisons

desenvolver projetos de investigação

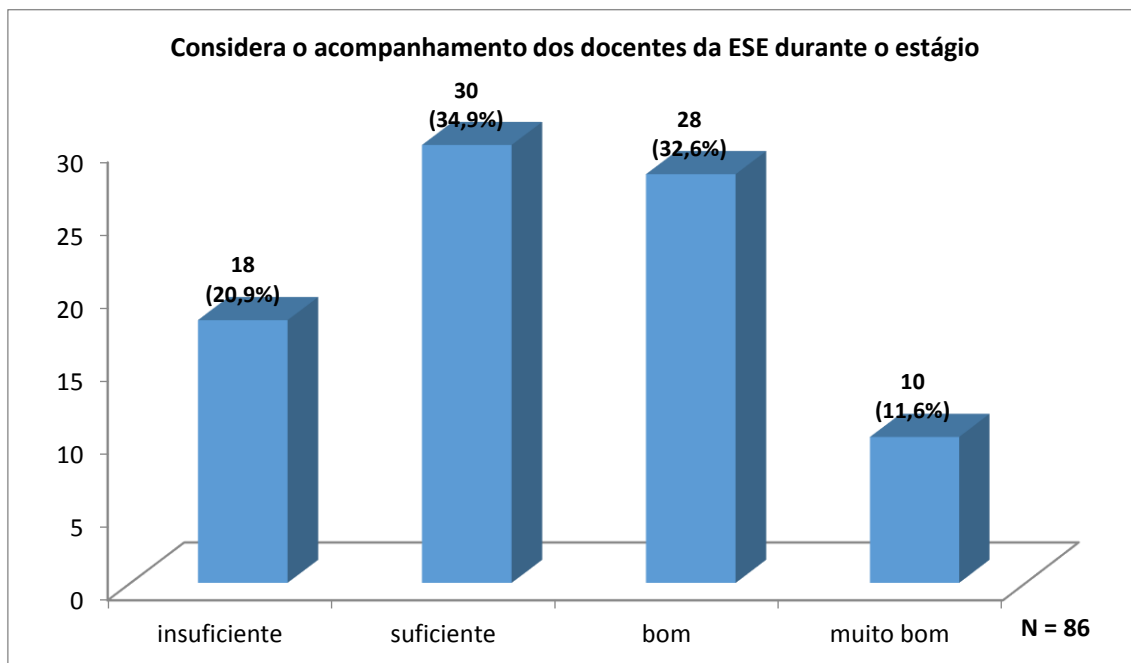
Tukey HSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	-,521	,565	,793	-2,00	,96
	C	-1,054*	,353	,019	-1,98	-,13
	D	-,737	,386	,232	-1,75	,28
B	A	,521	,565	,793	-,96	2,00
	C	-,533	,624	,828	-2,17	1,10
	D	-,217	,643	,987	-1,90	1,47
C	A	1,054*	,353	,019	,13	1,98
	B	,533	,624	,828	-1,10	2,17
	D	,317	,468	,906	-,91	1,54
D	A	,737	,386	,232	-,28	1,75
	B	,217	,643	,987	-1,47	1,90
	C	-,317	,468	,906	-1,54	,91

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

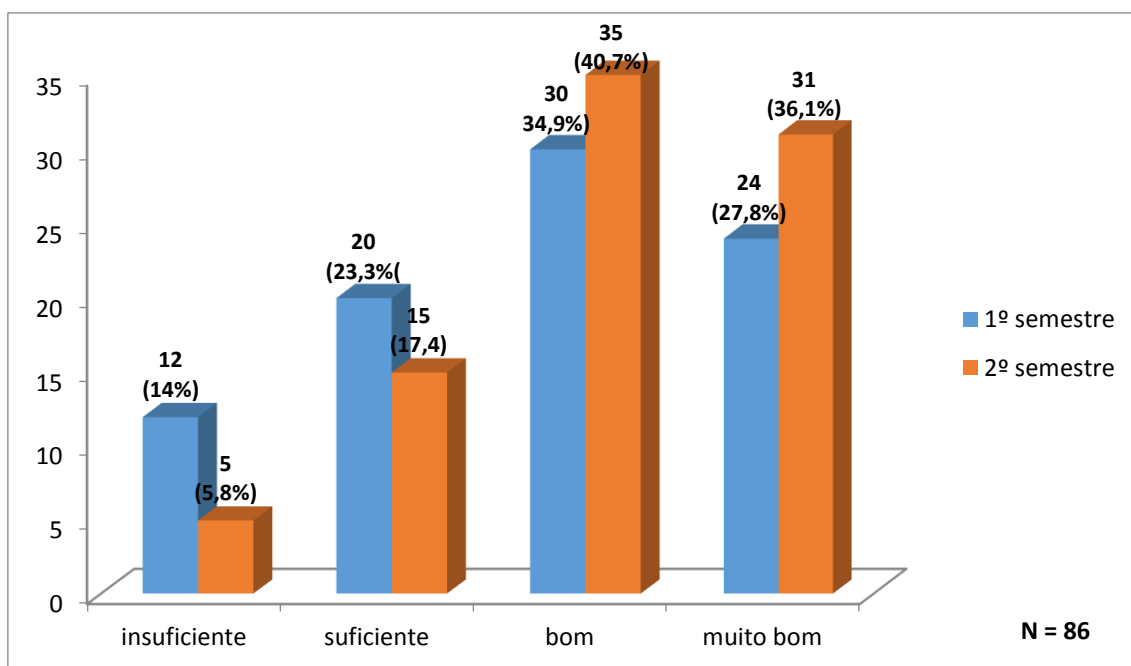
Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso só ocorre entre as IES A e IES C

31. Considera o acompanhamento dos docentes da IES durante o estágio



Salientar os 20,9% dos alunos que se mostraram insatisfeitos com o acompanhamento dos docentes durante o estágio.

32. Considera o acompanhamento do educador/a cooperante



Devemos referir que os alunos consideraram que o acompanhamento no 2º semestre foi melhor que no 1º semestre, onde devemos salientar a diminuição significativa de “insuficientes”, de 14% para 5,8%, e um aumento de “muito bom” de 27,8% para 36,1%.

Statistics

	Considera o acompanhamento do educador/a cooperante, no 1º semestre	Considera o acompanhamento do educador/a cooperante, no 2º semestre
N	86	86
Moda	3	3
Quartis Q1 (25%)	2,00	3,00
Me (50%)	3,00	3,00
Q3 (75%)	4,00	4,00

A maior parte dos alunos considera que o acompanhamento do educador/a cooperante, no 1/2º semestre, foi bom, Moda=3.

Avaliação da componente prática de ensino supervisionada (estágio)

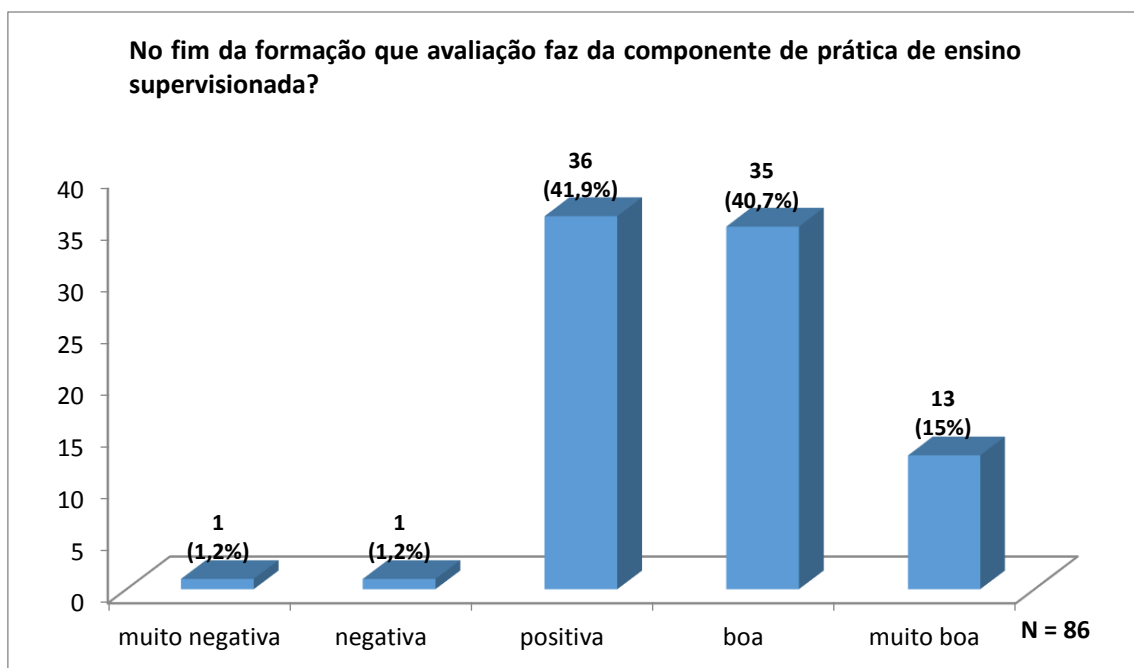
35. No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?

Statistics

No fim da formação que
avaliação faz da componente
de prática de ensino
supervisionada?

N	86
Moda	3
Quartis Q1 (25%)	3,00
Me (50%)	4,00
Q3 (75%)	4,00

Referir que a maioria dos alunos fez uma avaliação positiva, Moda=3, da componente de prática de ensino supervisionada.



Salientar que apenas 2,4% dos alunos fez uma avaliação negativa da formação e no lado oposto, realçar os 15% que avaliaram essa mesma formação como muito boa.

“No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?”/”Idade_classes”

Idade_1 * No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada? Crosstabulation

% of Total

		No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?					Total
		muito negativa	negativa	positiva	boa	muito boa	
Idade_1	18-22	1,2%	1,2%	22,1%	22,1%	9,3%	55,8%
	23 anos ou mais			19,8%	18,6%	5,8%	44,2%
Total		1,2%	1,2%	41,9%	40,7%	15,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	1,924 ^a	4	,750	,972 ^b	,968	,975			
Likelihood Ratio	2,674	4	,614	,972 ^b	,968	,975			
Fisher's Exact Test	1,838			,972 ^b	,968	,975			
Linear-by-Linear Association	,010 ^c	1	,918	1,000 ^b	1,000	1,000	,519 ^b	,510	,529
N of Valid Cases	86								

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

c. The standardized statistic is ,102.

Sendo $p\text{-value} = 0,972 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré- Escolar	N	Mean Rank
No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?	A	53	38,53
	B	5	64,60
	C	15	41,87
	D	12	55,17
	Total	85	

Test Statistics^{a,b}

	No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?
Chi-Square	9,939
df	3
Asymp. Sig.	,019

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sendo $p = 0,019 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem evidências estatísticas para afirmar que existe pelo menos uma das IES que no fim da formação avalia a componente de prática de ensino supervisionada diferente das restantes.

Vamos realizar a comparação múltipla – Teste LSD de Fisher

Multiple Comparisons

Rank of NFFACPES_35

LSD

(I) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	(J) IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
A	B	-26,354717*	10,333553	,013	-46,91525	-5,79419
	C	-3,388050	6,459955	,601	16,24133	9,46523
	D	-16,838050*	7,061334	,019	30,88789	-2,78821
B	A	26,354717*	10,333553	,013	5,79419	46,91525
	C	22,966667*	11,406252	,047	,27180	45,66153
	D	9,516667	11,757296	,421	13,87666	32,91000
C	A	3,388050	6,459955	,601	-9,46523	16,24133
	B	-22,966667*	11,406252	,047	45,66153	-,27180
	D	-13,450000	8,554689	,120	30,47115	3,57115
D	A	16,838050*	7,061334	,019	2,78821	30,88789
	B	-9,516667	11,757296	,421	32,91000	13,87666
	C	13,450000	8,554689	,120	-3,57115	30,47115

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

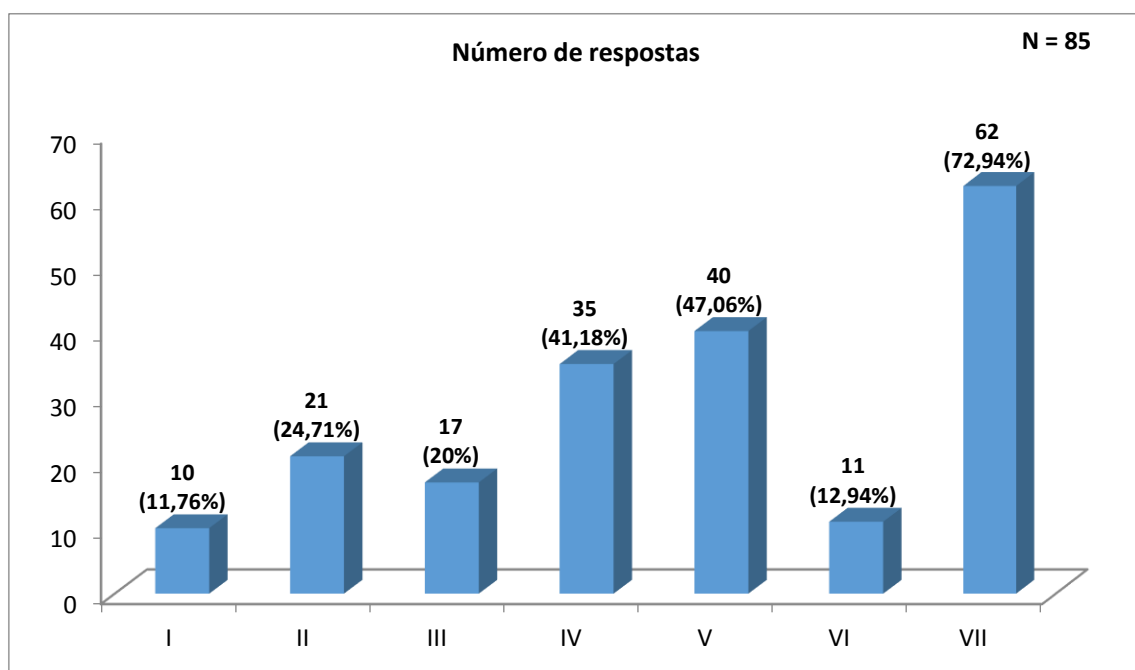
Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre as IES A-IES B, IES B-IES D e IES B-IES C.

36. Se sentiu falta de conhecimentos durante o estágio assinale na lista abaixo apenas aqueles domínios em que isso se verificou:

Vamos definir as “faltas de conhecimentos nos domínios” durante o estágio, em:

- I.** conhecimentos científicos
- II.** conhecimentos didáticos específicos
- III.** conhecimentos na área dos modelos curriculares/princípios educativos
- IV.** conhecimentos na área da observação, planeamento e avaliação
- V.** compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 3 anos
- VI.** compreensão de como aprendem e se desenvolvem as crianças até 6 anos
- VII.** conhecimentos na área das metodologias de investigação

Esta questão vai ser analisada de duas maneiras diferentes, na primeira situação vamos apresentar a análise simples, isto é, procedendo à contagem directa das respostas dos alunos, na segunda situação vamos analisar tendo em atenção a simultaneidade de falta de conhecimentos nos domínios que cada aluno teve durante o estágio.



Salientar os dois extremos, isto é, os 11,76% de alunos que referiu a falta de conhecimentos no domínio dos conhecimentos científicos, e os 72,94% que revelaram falta de conhecimentos na área das metodologias de investigação.

Se analisarmos as respostas dos alunos relativamente ao número de itens em que foi assinalado falta de conhecimentos nos domínios durante o estágio, obtemos os seguintes valores:

Statistics

Se sentiu falta de conhecimentos durante o estágio assinale na lista abaixo apenas aqueles domínios em que isso se verificou:

N		86
Média		2,28
Moda		2
Quartis	Q1 (25%)	2,00
	Me (50%)	2,00
	Q3 (75%)	3,00

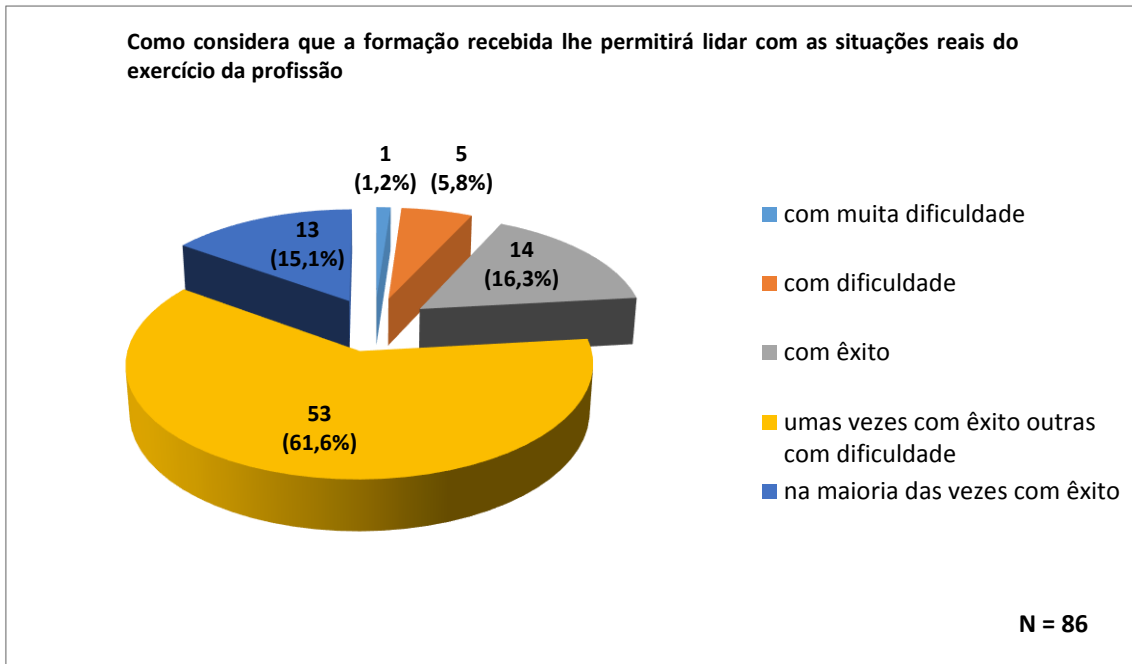
A maioria dos alunos referiu que tinha dificuldades em dois domínios do conhecimento, Moda=2, e uma média de 2,28.

Se sentiu falta de conhecimentos durante o estágio assinale na lista abaixo apenas aqueles domínios em que isso se verificou:

	N	Percent. (%)	Percent. Acumu. (%)
0	1	1,2	1,2
1	18	20,9	22,1
2	34	39,5	61,6
3	23	26,7	88,4
4	9	10,5	98,8
5	1	1,2	100,0
Total	86	100,0	

Referir os 11,7% dos alunos que assinalaram pelo menos falta de conhecimentos em pelo menos quatro domínios do conhecimento, e salientar os casos únicos que referiram, quer não ter falta de conhecimentos em nenhum domínio quer ter falta de conhecimentos em todos os domínios.

37. Como considera que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão



Salientar que apenas 7% dos alunos revelou que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão com muita dificuldade ou com dificuldade.

“Como considera que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão”/”Idade_Classes”

Consideração:

Para o teste seguinte juntámos os dois primeiros graus da escala, “com muita dificuldade” e “com dificuldade”, pois as respostas dadas “com muita dificuldade” era apenas de uma resposta.

Idade_1 * CCFRPLSREP_37_4 Crosstabulation

% of Total

	CCFRPLSREP_37_4				Total
	com muita dificuldade/com dificuldade	com êxito	umas vezes com êxito outras com dificuldades	na maioria das vezes com êxito	
Idade_1 18-22	5,8%	8,1%	32,6%	9,3%	55,8%
23 anos ou mais	1,2%	8,1%	29,1%	5,8%	44,2%
Total	7,0%	16,3%	61,6%	15,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	2,398 ^a	3	,494	,493 ^b	,484	,503			
Likelihood Ratio	2,614	3	,455	,483 ^b	,473	,493			
Fisher's Exact Test	2,271			,519 ^b	,510	,529			
Linear-by-Linear Association	,249 ^c	1	,618	,672 ^b	,662	,681	,355 ^b	,345	
N of Valid Cases	86								

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,65.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 92208573.

c. The standardized statistic is ,499.

Sendo p-value = 0,493 > α = 0,05 , logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por classes etárias.

“Como considera que a formação recebida lhe permitirá lidar com as situações reais do exercício da profissão”/”IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar”

IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar *
CCFRPLSREP_37_4 Crosstabulation

% of Total

		CCFRPLSREP_37_4				Total
		com muita dificuldade/com dificuldade	com êxito	umas vezes com êxito outras com dificuldades	na maioria das vezes com êxito	
IES em que frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar	A	7,1%	8,2%	38,8%	8,2%	62,4%
	B		1,2%	2,4%	2,4%	5,9%
	C		3,5%	11,8%	2,4%	17,6%
	D		3,5%	8,2%	2,4%	14,1%
Total		7,1%	16,5%	61,2%	15,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	7,312 ^a	9	,605	,620^b	,611	,630			
Likelihood Ratio	8,738	9	,462	,619 ^b	,609	,628			
Fisher's Exact Test	6,435			,666 ^b	,657	,675			
Linear-by-Linear Association	,709 ^c	1	,400	,431 ^b	,421	,441	,225 ^b	,217	,233
N of Valid Cases	85								

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79654295.

c. The standardized statistic is ,842.

Sendo $p\text{-value} = 0,620 > \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que não existem evidências estatísticas para afirmar que as respostas variam por IES.

Item 12 e Item 25

Teste t – para amostras emparelhadas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Considera o tempo de permanência nos contextos:	1,85	84	,630	,069
	Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:	3,23	84	1,079	,118

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Considera o tempo de permanência nos contextos: - Considera que o tempo global de permanência nos contextos educativos foi:	-1,381	1,118	,122	-1,624	-1,138	-11,317	,000	

Sendo $p = 0,000 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem diferenças significativas na avaliação nos dois momentos, as avaliações dadas no item 12 são significativamente inferiores às dadas no item 25.

Item 17 e Item 35

Teste t – para amostras emparelhadas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi:	2,79	84	,958	,105
	No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?	3,69	84	,791	,086

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Considera que a formação realizada com a sua iniciação à prática pedagógica foi: - No fim da formação que avaliação faz da componente de prática de ensino supervisionada?	-,905	1,001	,109	-1,122	-,687	-8,280	83	,000

Sendo $p = 0,000 < \alpha = 0,05$, logo podemos afirmar que existem diferenças significativas na avaliação nos dois momentos, as avaliações dadas no item 17 são significativamente inferiores às dadas no item 35.

PROFESSORES

Introdução ao documento

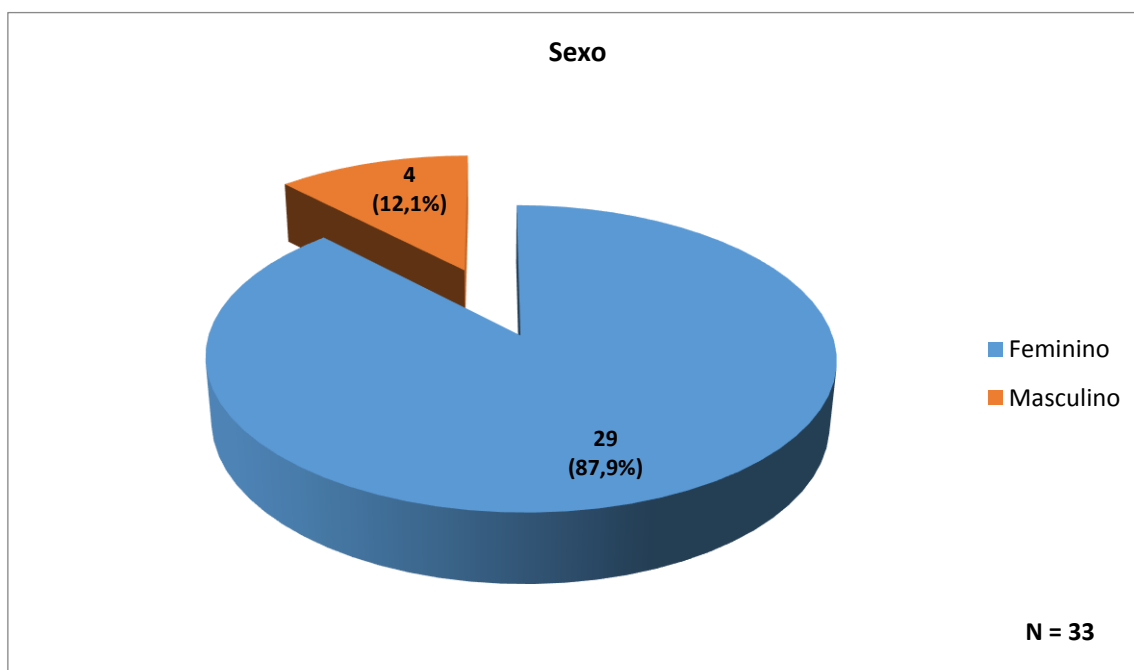
Foi efetuada uma análise descritiva de todas as variáveis, sendo apresentada a frequência absoluta e relativa, em percentagem, para as variáveis qualitativas, e a média, moda e quartis para as variáveis quantitativas, e a moda e quartis para as variáveis qualitativas ordinais.

Foi igualmente efetuada a análise inferencial das variáveis seleccionadas para o efeito.

A população que serviu de base ao estudo foram os professores que se encontravam a lecionar no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar nas quatro Instituições de Ensino Superior em estudo.

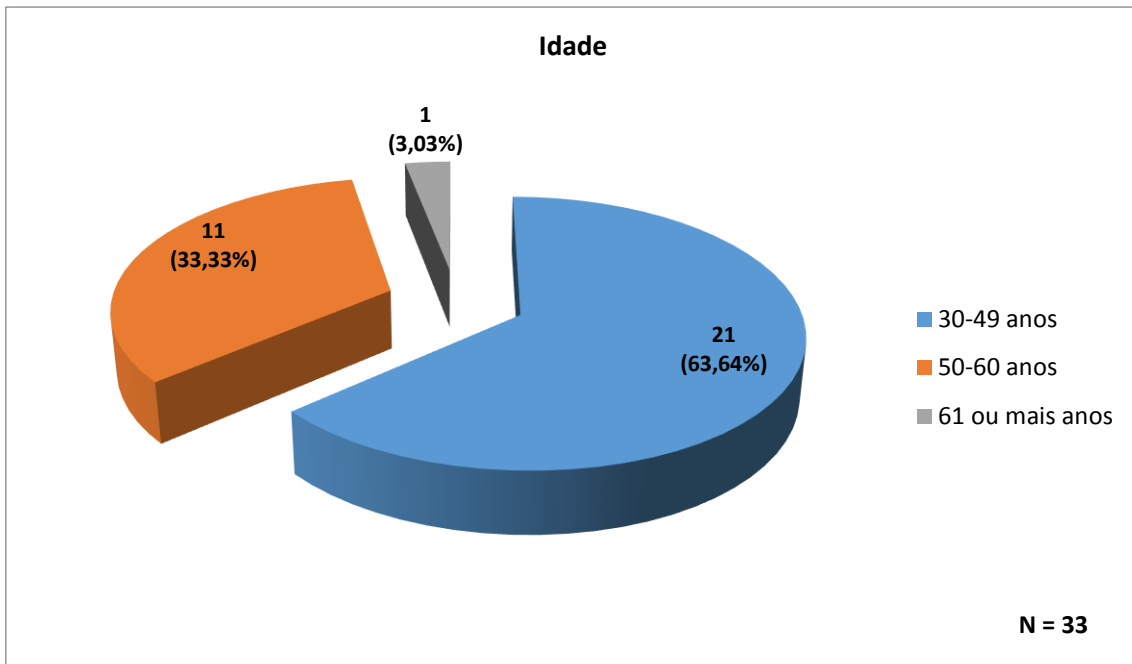
I Parte – Caracterização do respondente

13.Sexo



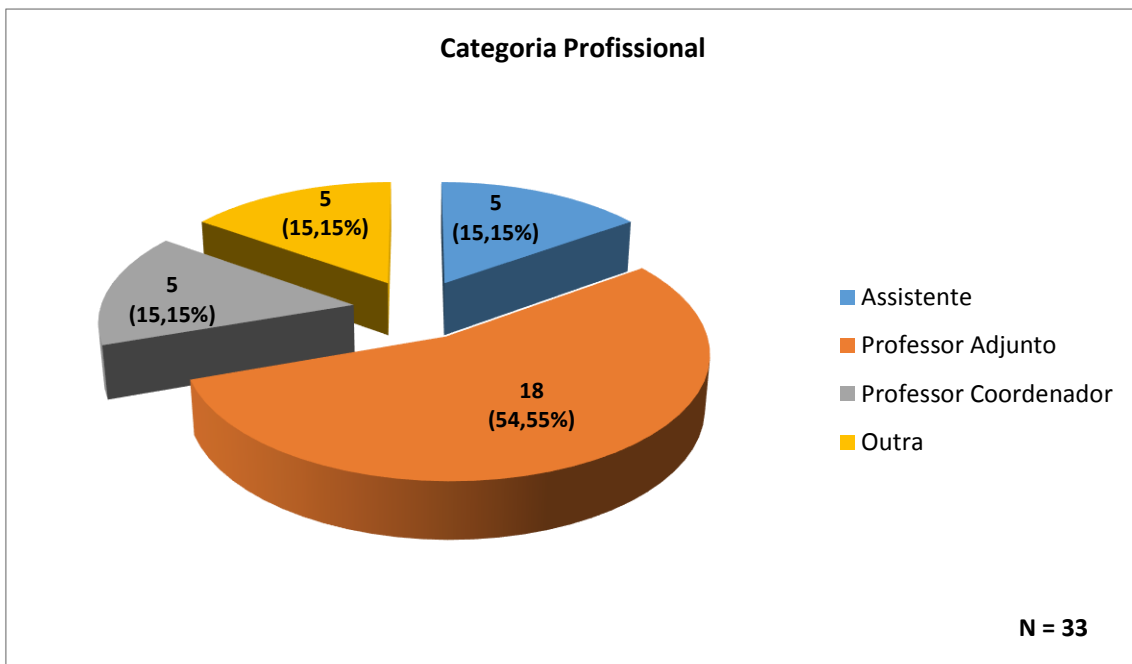
O número de elementos do sexo feminino relativamente ao número de elementos do sexo masculino faz com que esta variável não seja estatisticamente significativa para o estudo.

14. Idade



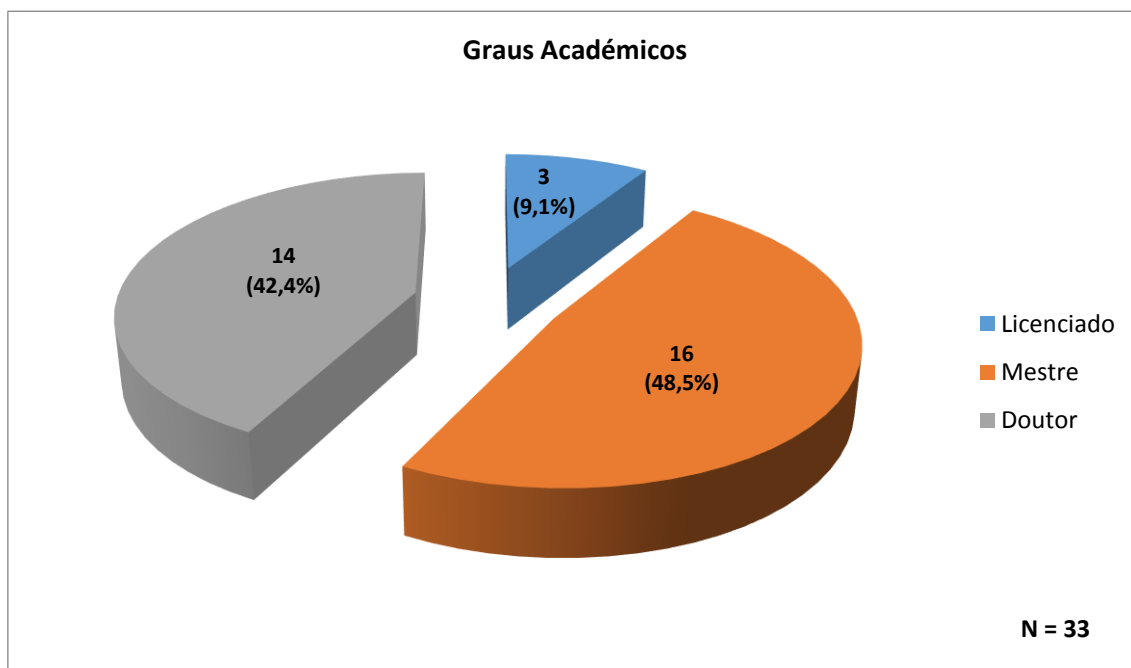
O grupo referente às idades “menos de 30 anos” não apresenta nenhum elemento e o grupo “61 ou mais anos” apresenta apenas um elemento, logo não é um número significativo do ponto de vista do estudo estatístico.

15. Categoria Profissional



O grupo referente a “Professor Adjunto” é maioritário nos casos em estudo, os outros grupos são idênticos entre si, quanto ao número de elementos, representando cada um 15,15% dos elementos em estudo.

16.Graus Académicos



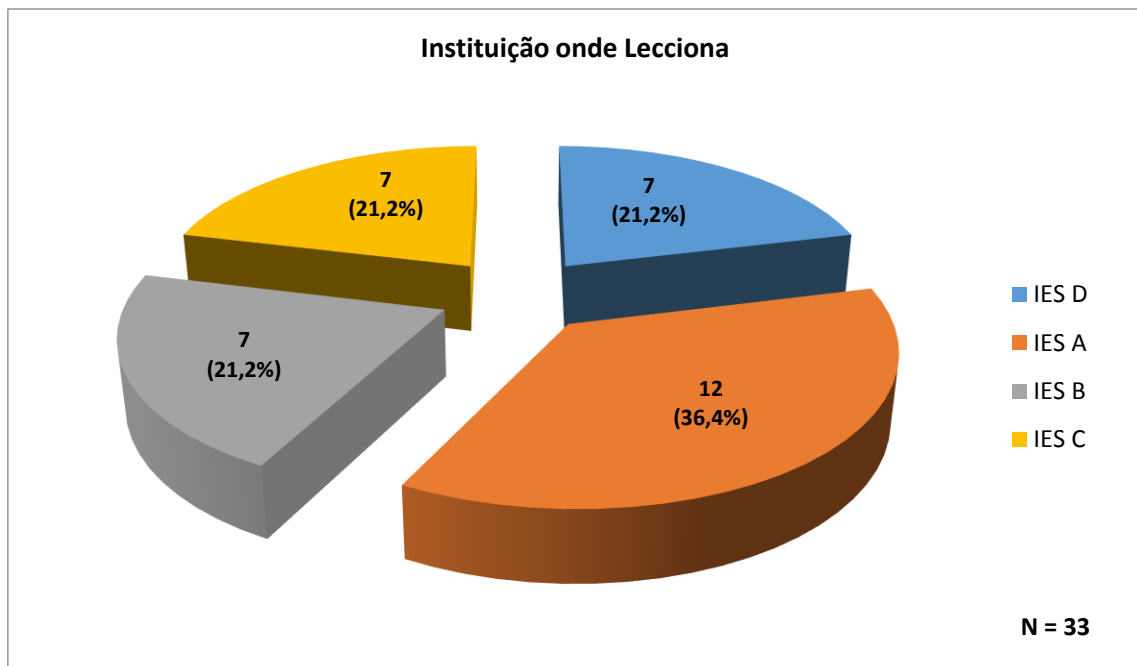
Referir que não existe nenhum elemento no grupo “Bacharelato”, e que os grupos “Doutor” e “Mestre” são muito equilibrados do ponto de vista estatístico.

Relativamente á Área Científica, os professores estão distribuídos da seguinte forma

		N	Percentagem	Percentagem válida
Área:	Cienc. Ed	5	15,2	17,2
	Ed. Inf	2	6,1	6,9
	Ed. Superv.	5	15,2	17,2
	Saúde	1	3,0	3,4
	Filos.	1	3,0	3,4
	Hist.	1	3,0	3,4
	Matem.	3	9,1	10,3
	Est. Crian.	2	6,1	6,9
	Ecol. Mar	1	3,0	3,4
	Didact.	1	3,0	3,4
	Psic. Ed.	1	3,0	3,4
	Ling.	1	3,0	3,4
	Psic.	2	6,1	6,9
	Ed.	2	6,1	6,9
	Ensino	1	3,0	3,4
	Total	29	87,9	100,0
	Sem dados	4	12,1	
Total	33	100,0		

17.Instituição Onde Leciona

Devemos realçar que do ponto de vista estatístico todos os grupos são, em relação ao número de elementos, relativamente homogêneos entre si, isto é, não existe nenhum grupo que seja maioritário em relação aos outros, nem existe nenhum grupo cujo número de elementos seja significativamente reduzido.



18. Número de Anos de Serviço Docente no Ensino Superior

Statistics

Nº anos de serviço docente no Ensino Superior

N	32
Sem dados	1
Média	14,19
Mediana	15,00
Moda	a)
Desvio padrão	8,314
Mínimo	1
Máximo	28

a) Distribuição amodal

Se fizermos uma análise do número de anos de serviço por instituição onde leciona, obtemos:

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
D	7	14,29	9,844	1	28
A	11	10,18	7,153	1	25
B	7	22,43	4,791	12	26
C	7	12,14	6,203	1	18

Testando, para verificar se existem diferenças significativas entre o tempo médio, em anos, do serviço docente no ensino superior:

ANOVA

Nº anos de serviço docente no Ensino Superior

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	681,239	3	227,080	4,350	,012
Within Groups	1461,636	28	52,201		
Total	2142,875	31			

como $Sig.=0,012 < 0,05$, podemos afirmar que existem diferenças significativas nas médias dos grupos, logo temos de fazer uma análise entre cada dois grupos:

Multiple Comparisons

Nº anos de serviço docente no Ensino Superior

Scheffe

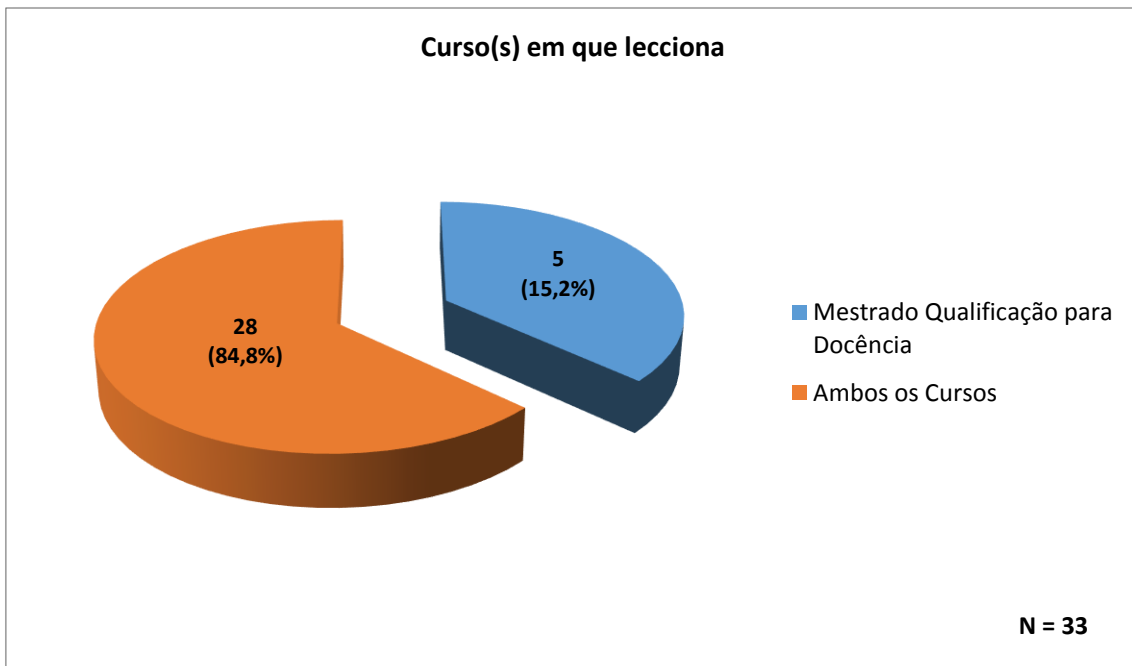
(I) IES onde leciona	(J) IES onde leciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
D	A	4,104	3,493	,712	-6,28	14,49
	B	-8,143	3,862	,241	-19,63	3,34
	C	2,143	3,862	,958	-9,34	13,63
A	D	-4,104	3,493	,712	-14,49	6,28
	B	-12,247*	3,493	,016	-22,63	-1,86
	C	-1,961	3,493	,956	-12,35	8,43
B	D	8,143	3,862	,241	-3,34	19,63
	A	12,247*	3,493	,016	1,86	22,63
	C	10,286	3,862	,092	-1,20	21,77
C	D	-2,143	3,862	,958	-13,63	9,34
	A	1,961	3,493	,956	-8,43	12,35
	B	-10,286	3,862	,092	-21,77	1,20

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

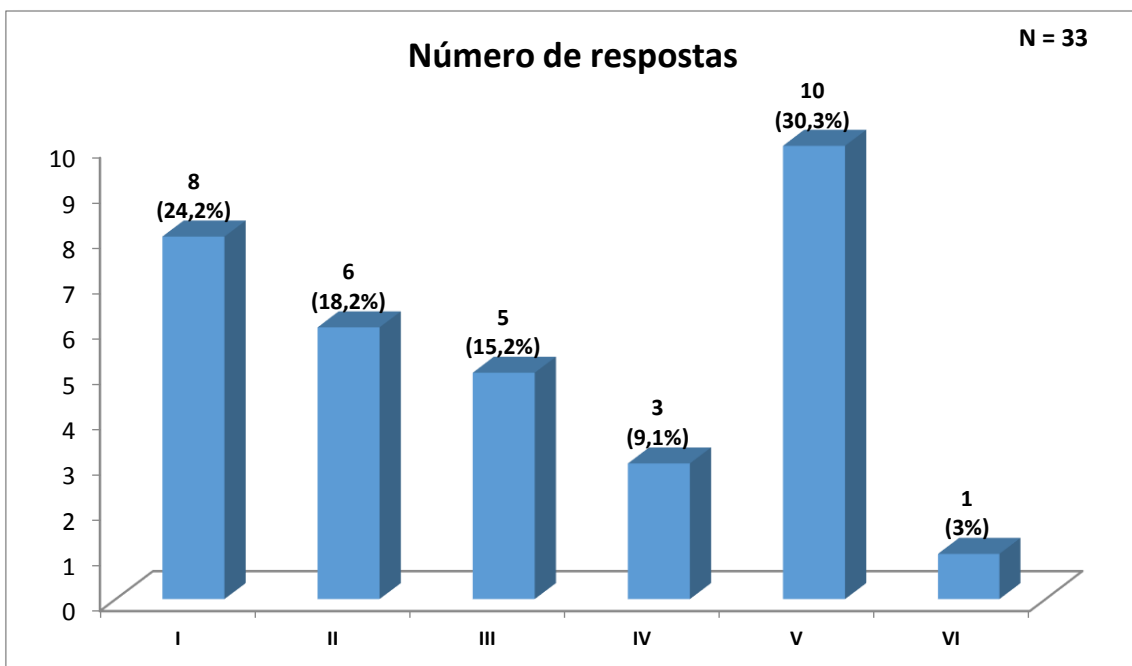
Podemos verificar que só existem diferenças significativas entre os grupos de Portalegre e Lisboa, podemos afirmar que a média do tempo de docência no ensino superior é significativamente maior na IES B relativamente à IES A.

19. Curso(s) em que Leciona

Como podemos observar a maioria dos docentes leciona em ambos os cursos.



20. Áreas em que Intervém no Mestrado



I – Didáticas específicas; II – Formação educacional geral; III – Prática de ensino supervisionada; IV - Didáticas específicas/ Prática de ensino supervisionada; V - Formação educacional geral/ Prática de ensino supervisionada; VI - Didáticas específicas/Formação educacional geral/Prática de ensino supervisionada.

II Parte – Opiniões sobre a formação inicial dos educadores de infância

1. Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspectos relativos à formação inicial de um educador de infância

Statistics

	Capacidade de refletir sobre a prática	Sólida formação teórica	Sólida formação prática	Sólida formação teórica/prática	Estar atualizado e aberto a inovações
N	33	33	33	33	33
Média	1,94	3,39	4,06	1,94	3,67
Moda	2	a)	4	1	5
Quartis					
Q1 (25%)	1,00	3,00	4,00	1,00	3,00
Mediana (50%)	2,00	3,00	4,00	1,00	3,00
Q3 (75%)	2,00	4,00	5,00	3,00	5,00

a) Distribuição amodal

Como podemos observar temos dois aspetos que foram considerados os mais relevantes, “Capacidade de refletir sobre a prática” e “Sólida formação teórico/prática”, enquanto o aspeto menos relevante foi “Sólida formação prática”

	Capacidade de refletir sobre a prática		Sólida formação teórica		Sólida formação prática		Sólida formação teórica/prática		Estar atualizado e aberto a inovações	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	13	39,4	2	6,1	1	3,0	17	51,5	0	0,0
2	14	42,4	5	15,2	0	0,0	7	21,2	7	21,2
3	3	9,1	10	30,3	5	15,2	5	15,1	10	30,3
4	1	3,0	10	30,3	17	51,5	2	6,1	3	9,1
5	2	6,1	6	18,1	10	30,3	2	6,1	13	39,4

Devemos salientar que a maioria, 51,5%, considera a “Sólida formação teórico/prática” o aspeto mais relevante e que “estar atualizado e aberto a inovações” foi o mais referenciado como o aspeto menos relevante, 39,4%.

“Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância”/”Idade_1”

NOTA: para efeitos de análise por idade, definimos uma nova variável Idade_1, onde são apenas consideradas duas classes, “Menos de 50 anos” e “Pelo menos 50 anos”, pois as outras duas classes não apresentavam um número estatisticamente significativo, “Menos de 30”, 0 elementos, e “61 ou mais anos”, 1 elemento.

Teste de Mann-Whitney

Ranks

	Idade_1	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacidade de reflectir sobre a prática	Menos de 50 anos	21	18,86	396,00
	Pelo menos 50 anos	12	13,75	165,00
	Total	33		
Sólida formação teórica	Menos de 50 anos	21	18,31	384,50
	Pelo menos 50 anos	12	14,71	176,50
	Total	33		
Sólida formação prática	Menos de 50 anos	21	16,74	351,50
	Pelo menos 50 anos	12	17,46	209,50
	Total	33		
Sólida formação teórica/prática	Menos de 50 anos	21	15,12	317,50
	Pelo menos 50 anos	12	20,29	243,50
	Total	33		
Estar actualizado e aberto a inovações	Menos de 50 anos	21	15,64	328,50
	Pelo menos 50 anos	12	19,38	232,50
	Total	33		

Test Statistics^b

	Capacidade de refletir sobre a prática	Sólida formação teórica	Sólida formação prática	Sólida formação teórica/prática	Estar atualizado e aberto a inovações
Mann-Whitney U	87,000	98,500	120,500	86,500	97,500
Wilcoxon W	165,000	176,500	351,500	317,500	328,500
Z	-1,572	-1,064	-,226	-1,603	-1,123
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116	,287	,822	,109	,261
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,152 ^a	,308 ^a	,839 ^a	,141 ^a	,291 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Idade_1

Como podemos observar, para todos os aspectos relativos à formação inicial de um educador, o nível de significância do teste de Mann-Whitney é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Idade.

“Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspectos relativos à formação inicial de um educador de infância”/”Grau acadêmico”

NOTA: para efeitos de análise por grau acadêmico, não vamos considerar o grupo dos “Bacharelato”, pois não tinha nenhum elemento, nem o grupo dos “Licenciado”, pois apenas tem três elementos, o que não é relevante do ponto de vista estatístico.

Teste de Mann-Whitney

Ranks

	Graus Académicos	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacidade de refletir sobre a prática	Mestre	16	16,59	265,50
	Doutor	14	14,25	199,50
	Total	30		
Sólida formação teórica	Mestre	16	15,41	246,50
	Doutor	14	15,61	218,50
	Total	30		
Sólida formação prática	Mestre	16	12,41	198,50
	Doutor	14	19,04	266,50
	Total	30		
Sólida formação teórica/prática	Mestre	16	15,22	243,50
	Doutor	14	15,82	221,50
	Total	30		
Estar atualizado e aberto a inovações	Mestre	16	17,09	273,50
	Doutor	14	13,68	191,50
	Total	30		

Test Statistics^b

	Capacidade de refletir sobre a prática	Sólida formação teórica	Sólida formação prática	Sólida formação teórica/prática	Estar atualizado e aberto a inovações
Mann-Whitney U	94,500	110,500	62,500	107,500	86,500
Wilcoxon W	199,500	246,500	198,500	243,500	191,500
Z	-,780	-,064	-2,273	-,205	-1,117
Asymp. Sig. (2-tailed)	,435	,949	,023	,837	,264
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,473 ^a	,951 ^a	,038 ^a	,854 ^a	,294 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Graus Académicos

Como podemos observar, para todos os aspetos relativos à formação inicial de um educador, o nível de significância do teste de Mann-Whitney é sempre superior a $\alpha=0,05$,

logo não existem diferenças significativas nas respostas por Grau Acadêmico, exceção para o aspecto “Sólida formação prática” onde o valor de $p=0,023 < \alpha=0,05$, logo existem diferenças significativas entre os dois grupos, o grupo “Mestre” atribuiu uma relevância inferior ao grupo “Doutor”.

“Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspectos relativos à formação inicial de um educador de infância”/” IES Onde Leciona”

Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	IES onde lecciona	N	Mean Rank
Capacidade de refletir sobre a prática	D	7	16,64
	A	12	16,63
	B	7	22,21
	C	7	12,79
	Total	33	
Sólida formação teórica	D	7	16,21
	A	12	15,50
	B	7	19,43
	C	7	17,93
	Total	33	
Sólida formação prática	D	7	22,71
	A	12	13,58
	B	7	15,29
	C	7	18,86
	Total	33	
Sólida formação teórica/prática	D	7	19,21
	A	12	18,25
	B	7	13,79
	C	7	15,86
	Total	33	
Estar atualizado e aberto a inovações	D	7	14,29
	A	12	16,25
	B	7	17,21
	C	7	20,79
	Total	33	

Test Statistics^{a,b}

	Capacidade de refletir sobre a prática	Sólida formação teórica	Sólida formação prática	Sólida formação teórica/prática	Estar atualizado e aberto a inovações
Chi-Square	3,935	,899	5,309	1,692	1,886
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,269	,826	,151	,639	,596

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Instituição onde lecciona

Como podemos observar, para todos os aspetos relativos à formação inicial de um educador, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona.

“Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância”/”N.º anos de serviço no Ensino Superior”

NOTA: Para fazer a análise por número de anos de serviço, temos de agrupar o número de anos de serviço por classes, as classes devem se uniformes em número de elementos, para que seja estatisticamente significativo na análise.

Número de Anos de Serviço – Classes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid [0,6[	6	18,2	18,8	18,8
[6,12[	6	18,2	18,8	37,5
[12,18[	8	24,2	25,0	62,5
[18,24[	6	18,2	18,8	81,3
[24,30[	6	18,2	18,8	100,0
Total	32	97,0	100,0	
Missing System	1	3,0		
Total	33	100,0		

Ranks

	Número de Anos de Serviço - Classes	N	Mean Rank
Capacidade de refletir sobre a prática	[0,6[	6	10,83
	[6,12[	6	20,92
	[12,18[	8	15,69
	[18,24[	6	18,75
	[24,30[	6	16,58
	Total	32	
Sólida formação teórica	[0,6[	6	25,25
	[6,12[	6	10,50
	[12,18[	8	17,75
	[18,24[	6	16,33
	[24,30[	6	12,25
	Total	32	
Sólida formação prática	[0,6[	6	12,75
	[6,12[	6	13,58
	[12,18[	8	17,69
	[18,24[	6	18,83
	[24,30[	6	19,25
	Total	32	
Sólida formação teórica/prática	[0,6[	6	20,33
	[6,12[	6	16,17
	[12,18[	8	14,75
	[18,24[	6	13,75
	[24,30[	6	18,08
	Total	32	
Estar atualizado e aberto a inovações	[0,6[	6	10,58
	[6,12[	6	14,50
	[12,18[	8	20,31
	[18,24[	6	18,08
	[24,30[	6	17,75
	Total	32	

Test Statistics^{a,b}

	Capacidade de reflectir sobre a prática	Sólida formação teórica	Sólida formação prática	Sólida formação teórica/prática	Estar actualizado e aberto a inovações
Chi-Square	4,547	9,654	3,035	2,351	4,698
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,337	,047	,552	,672	,320

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Número de Anos de Serviço - Classes

Como podemos observar, para todos os aspetos relativos à formação inicial de um educador de infância, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por número de anos de serviço, exceto no aspeto “Sólida formação teórica” onde o valor de $p=0,047 < \alpha=0.05$, logo existem diferenças significativas por número de anos de serviço.

Vamos realizar a comparação múltipla – Teste LSD de Fisher

Multiple Comparisons

Rank of SoFoTe

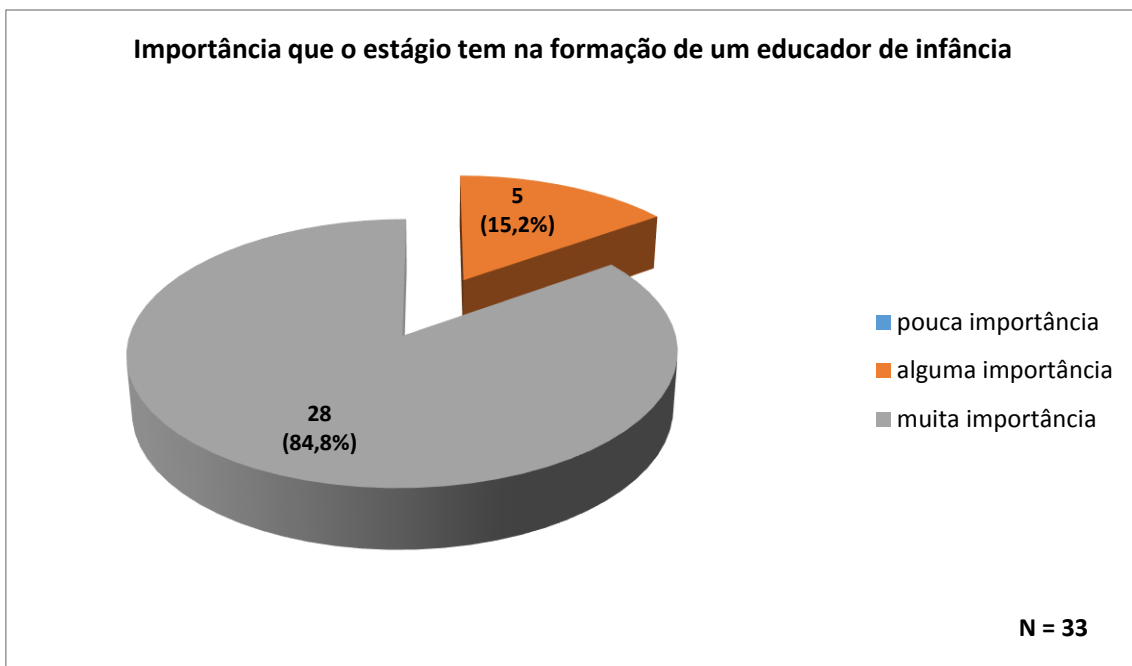
LSD

(I) Número de Anos de Serviço - Classes	(J) Número de Anos de Serviço - Classes	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
[0,6[	[6,12[	15,333333*	4,868698	,004	5,34359	25,32308
	[12,18[	7,666667	4,554250	,104	-1,67788	17,01122
	[18,24[	9,166667	4,868698	,071	-,82308	19,15641
	[24,30[	13,416667*	4,868698	,010	3,42692	23,40641
[6,12[	[0,6[	-15,333333*	4,868698	,004	-25,32308	-5,34359
	[12,18[	-7,666667	4,554250	,104	-17,01122	1,67788
	[18,24[	-6,166667	4,868698	,216	-16,15641	3,82308
	[24,30[	-1,916667	4,868698	,697	-11,90641	8,07308
[12,18[	[0,6[	-7,666667	4,554250	,104	-17,01122	1,67788
	[6,12[	7,666667	4,554250	,104	-1,67788	17,01122
	[18,24[	1,500000	4,554250	,744	-7,84455	10,84455
	[24,30[	5,750000	4,554250	,218	-3,59455	15,09455
[18,24[	[0,6[	-9,166667	4,868698	,071	-19,15641	,82308
	[6,12[	6,166667	4,868698	,216	-3,82308	16,15641
	[12,18[	-1,500000	4,554250	,744	-10,84455	7,84455
	[24,30[	4,250000	4,868698	,390	-5,73974	14,23974
[24,30[	[0,6[	-13,416667*	4,868698	,010	-23,40641	-3,42692
	[6,12[	1,916667	4,868698	,697	-8,07308	11,90641
	[12,18[	-5,750000	4,554250	,218	-15,09455	3,59455
	[18,24[	-4,250000	4,868698	,390	-14,23974	5,73974

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre [0,6[-[6,12[e [0,6[-[24,30[.

2. Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância



Como podemos verificar 84,8% dizem que o estágio é muito importante na formação de um educador de infância.

“Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância”/”Idade_1”

**Idade_1 * Importância que o estágio na formação tem num educador de infância
Crosstabulation**

% of Total

		Importância que o estágio na formação tem num educador de infância		Total
		alguma importância	muita importância	
Idade_1	Menos de 50 anos	12,1%	51,5%	63,6%
	Pelo menos 50 anos	3,0%	33,3%	36,4%
Total		15,2%	84,8%	100,0%

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,682 ^a	1	,409	,630	,388	
Continuity Correction ^b	,103	1	,748			
Likelihood Ratio	,737	1	,391	,630	,388	
Fisher's Exact Test				,630	,388	
Linear-by-Linear Association	,661 ^c	1	,416	,630	,388	,303
N of Valid Cases	33					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is ,813.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Como o valor de $p=0,630 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância”/”Grau Académico”

Graus Académicos * Importância que o estágio na formação tem num educador de infância Crosstabulation

% of Total

		Importância que o estágio na formação tem num educador de infância		Total
		alguma importância	muita importância	
Graus Académicos	Mestre	10,0%	43,3%	53,3%
	Doutor	6,7%	40,0%	46,7%
Total		16,7%	83,3%	100,0%

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,107 ^a	1	,743	1,000	,567	
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,108	1	,743	1,000	,567	
Fisher's Exact Test				1,000	,567	
Linear-by-Linear Association	,104 ^c	1	,748	1,000	,567	,358
N of Valid Cases	30					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is ,322.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Como o valor de $p=1,000 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância”/” Instituição Onde Leciona”

Instituição onde leciona - Importância que o estágio na formação tem num educador de infância Crosstabulation

% of Total

		Importância que o estágio na formação tem num educador de infância		Total
		alguma importância	muita importância	
IES onde leciona	D		21,2%	21,2%
	A	9,1%	27,3%	36,4%
	B	6,1%	15,2%	21,2%
	C		21,2%	21,2%
Total		15,2%	84,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	4,386 ^a	3	,223	,255^b	,246	,263			
Likelihood Ratio	6,200	3	,102	,183 ^b	,175	,190			
Fisher's Exact Test	3,693			,294 ^b	,285	,303			
Linear-by-Linear Association	,003 ^c	1	,956	1,000 ^b	1,000	1,000	,570 ^b	,560	,580
N of Valid Cases	33								

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,06.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,055.

Como o valor de $p=0,255 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Refira a importância que tem, para si, o estágio na formação de um educador de infância”/”N.º anos de serviço docente no Ensino Superior”

Número de Anos de Serviço - Classes * Importância que o estágio na formação tem num educador de infância Crosstabulation

% of Total

		Importância que o estágio na formação tem num educador de infância		Total
		alguma importância	muita importância	
Número de Anos de Serviço - Classes	[0,6[		18,8%	18,8%
	[6,12[	9,4%	9,4%	18,8%
	[12,18[		25,0%	25,0%
	[18,24[		18,8%	18,8%
	[24,30[	6,3%	12,5%	18,8%
Total		15,6%	84,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	10,509 ^a	4	,033	,035^b	,030	,040			
Likelihood Ratio	11,782	4	,019	,027 ^b	,022	,031			
Fisher's Exact Test	7,991			,027^b	,022	,031			
Linear-by-Linear Association	,122 ^c	1	,726	,864 ^b	,855	,872	,432 ^b	,419	,445
N of Valid Cases	32								

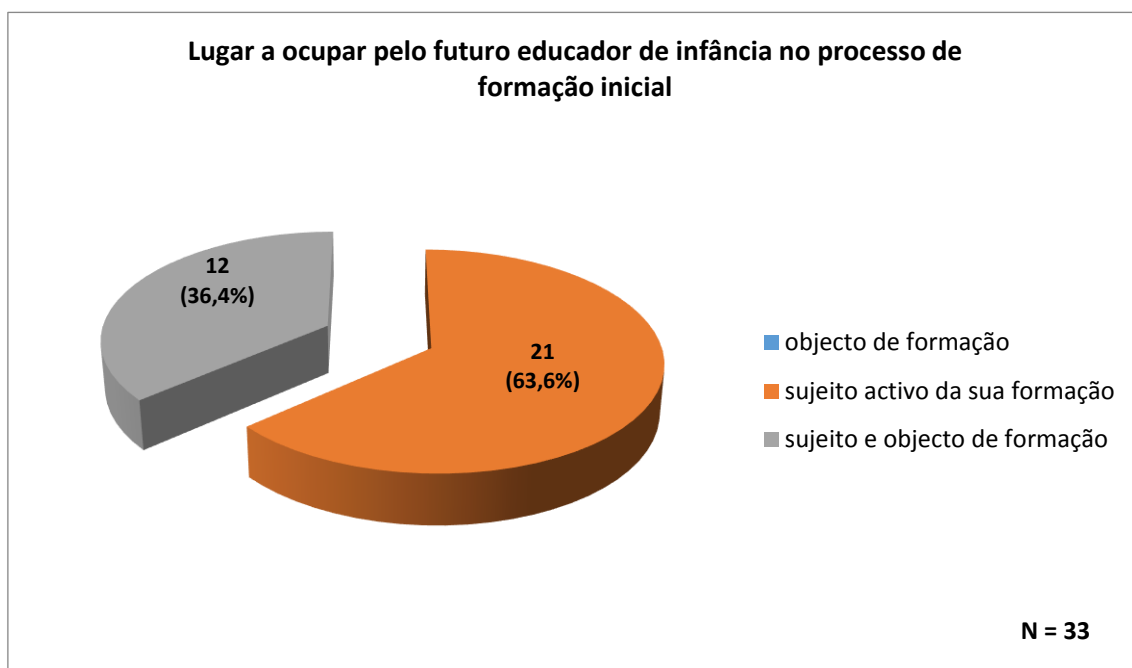
a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -,350.

Como o valor de $p=0,035 < \alpha=0,05$, podemos afirmar que existe relação entre as duas variáveis.

3. Lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial



O maior número de professores, 63,6%, respondeu que o lugar do futuro educador de infância é “sujeito ativo da sua formação”.

“Lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial”/”Idade_1”

Idade_1 * Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial Crosstabulation

% of Total

		Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial		Total
		sujeito ativo da sua formação	sujeito e objeto de formação	
Idade_1	Menos de 50 anos	42,4%	21,2%	63,6%
	Pelo menos 50 anos	21,2%	15,2%	36,4%
Total		63,6%	36,4%	100,0%

Chi-Square Tests^d

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,229 ^a	1	,632	,716	,456	
Continuity Correction ^b	,011	1	,918			
Likelihood Ratio	,228	1	,633	,716	,456	
Fisher's Exact Test				,716	,456	
Linear-by-Linear Association	,222 ^c	1	,637	,716	,456	,260
N of Valid Cases	33					

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,36.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is ,471.

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

Como o valor de $p=0,716 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial”/”Grau Académico”

Graus Académicos * Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial Crosstabulation

% of Total

		Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial		Total
		sujeito ativo da sua formação	sujeito e objeto de formação	
Graus Académicos	Mestre	36,7%	16,7%	53,3%
	Doutor	26,7%	20,0%	46,7%
Total		63,3%	36,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,433 ^a	1	,510		
Continuity Correction ^b	,078	1	,781		
Likelihood Ratio	,433	1	,510		
Fisher's Exact Test				,707	,390
Linear-by-Linear Association	,419	1	,518		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,13.

b. Computed only for a 2x2 table

Como o valor de $p=0,707 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial”/” Instituição Onde Leciona”

IES onde leciona * Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial Crosstabulation

% of Total

		Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial		Total
		sujeito ativo da sua formação	sujeito e objeto de formação	
IES onde leciona	D	12,1%	9,1%	21,2%
	A	24,2%	12,1%	36,4%
	B	6,1%	15,2%	21,2%
	C	21,2%		21,2%
Total		63,6%	36,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	7,895 ^a	3	,048	,057 ^b	,052	,062			
Likelihood Ratio	10,049	3	,018	,040 ^b	,036	,044			
Fisher's Exact Test	7,816			,053 ^b	,048	,057			
Linear-by-Linear Association	1,110 ^c	1	,292	,317 ^b	,308	,326	,192 ^b	,184	
N of Valid Cases	33								

a. 7 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,55.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is -1,054.

Como o valor de $p=0,057 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

“Lugar que o futuro educador de infância deve ocupar no processo de formação inicial”/”N.º anos de serviço docente no Ensino Superior”

Número de Anos de Serviço - Classes * Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial Crosstabulation

% of Total

		Lugar a ocupar pelo futuro educador de infância no processo de formação inicial		Total
		sujeito ativo da sua formação	sujeito e objeto de formação	
Número de Anos de Serviço - Classes	[0,6[	15,6%	3,1%	18,8%
	[6,12[	12,5%	6,3%	18,8%
	[12,18[	21,9%	3,1%	25,0%
	[18,24[	9,4%	9,4%	18,8%
	[24,30[	6,3%	12,5%	18,8%
Total		65,6%	34,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	99% Confidence Interval		Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	5,957 ^a	4	,202	,259 ^b	,247	,270			
Likelihood Ratio	6,154	4	,188	,319 ^b	,307	,331			
Fisher's Exact Test	5,609			,245 ^b	,234	,256			
Linear-by-Linear Association	3,507 ^c	1	,061	,084 ^b	,077	,091	,041 ^b	,036	,047
N of Valid Cases	32								

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,06.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 624387341.

c. The standardized statistic is 1,873.

Como o valor de $p=0,259 > \alpha=0,05$, podemos afirmar que as variáveis são independentes.

4. Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos de caracterização do estágio

Statistics

	um espaço de aplicação da teoria	um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes	um espaço de construção de saberes práticos
N	33	33	33
Média	2,82	1,24	1,94
Moda	3	1	2
Quartis			
Q1 (25%)	3,00	1,00	2,00
Mediana (50%)	3,00	1,00	2,00
Q3 (75%)	3,00	1,00	2,00

Como aspeto mais relevante os professores consideraram “um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes”, cuja média foi de 1,24, enquanto o aspeto menos relevante foi “um espaço de aplicação da teoria”, com um valor médio de 2,82.

	um espaço de aplicação da teoria		um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes		um espaço de construção de saberes práticos	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	1	3,0	26	78,8	6	18,2
2	4	12,1	6	18,2	23	69,7
3	28	84,9	1	3,0	4	12,1

Devemos salientar que a maioria, 78,8%, considera “um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes” o aspeto mais relevante e que “um espaço de aplicação da teoria” foi o maioritariamente referenciado como o aspeto menos relevante, 84,9%.

“Enumere por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos de caracterização do estágio”/ ” IES Onde Leciona”

Teste Kruskal-Wallis

Ranks

	IES onde leciona	N	Mean Rank
um espaço de aplicação da teoria	D	7	17,21
	A	12	19,50
	B	7	12,29
	C	7	17,21
	Total	33	
um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes	D	7	13,50
	A	12	18,83
	B	7	16,29
	C	7	18,07
	Total	33	
um espaço de construção de saberes práticos	D	7	19,93
	A	12	13,17
	B	7	21,86
	C	7	15,79
	Total	33	

Test Statistics^{a,b}

	um espaço de aplicação da teoria	um espaço formativo importante para o desenvolvimento do processo de reflexividade dos estudantes	um espaço de construção de saberes práticos
Chi-Square	6,378	2,914	6,732
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,095	,405	,081

a. Kruskal Wallis Test

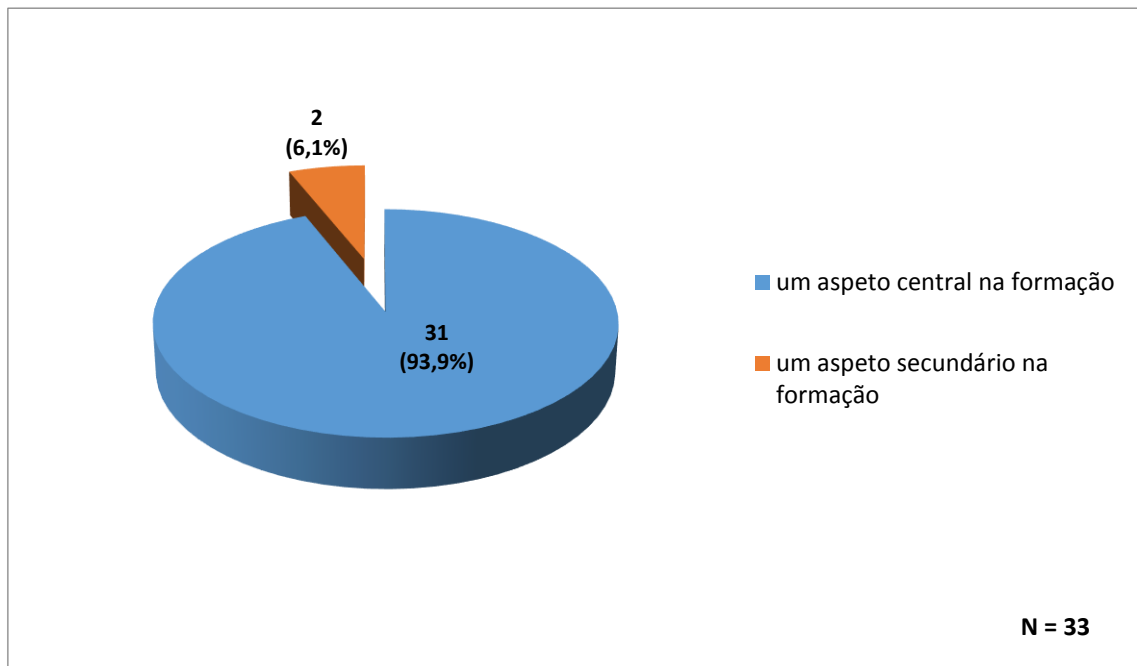
b. Grouping Variable: Instituição onde leciona

Como podemos observar, para todos os aspetos relativos à caracterização do estágio, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não

existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona.

5. O estágio na formação dos educadores de infância deve ser:

O estágio na formação dos educadores de infância deve ser:



Como podemos verificar a esmagadora maioria dos professores, 93,9%, considera que o estágio na formação dos educadores de infância deve ser “um aspecto central na formação”

6. Áreas de conhecimento necessárias aos educadores de infância

Statistics

	ter conhecimentos sobre desenvolvimento curriculares	ter conhecimentos de pedagogia	ter conhecimentos das didáticas específicas	ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento	ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade
N	33	33	33	33	33
Média	2,67	1,94	3,30	2,88	4,21
Moda	1	2	3	4	5
Quartis					
Q1 (25%)	1,00	1,00	3,00	2,00	4,00
Mediana (50%)	2,00	2,00	3,00	3,00	5,00
Q3 (75%)	4,00	2,00	4,50	4,00	5,00

Como área de conhecimento necessária aos educadores de infância mais relevante os professores consideraram “ter conhecimentos de pedagogia”, cuja média foi de 1,94, enquanto o aspeto menos relevante foi “ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade”, com um valor médio de 4,21.

	ter conhecimentos sobre desenvolvimento curriculares		ter conhecimentos de pedagogia		ter conhecimentos das didáticas específicas		ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento		ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	9	27,3	13	39,4	4	12,1	4	12,1	3	9,1
2	8	24,2	14	42,4	3	9,1	8	24,2	0	0
3	5	15,2	3	9,1	13	39,4	9	27,3	3	9,1
4	7	21,2	1	3,0	5	15,2	12	36,4	8	24,2
5	4	12,1	2	6,1	8	24,2	0	0	19	57,6

Devemos salientar que a área de conhecimento mais referida pelos professores como o mais relevante, 39,4%, foi “ter conhecimentos de pedagogia” a área mais referida como

a menos relevante foi “ter conhecimentos no domínio do trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade” com, 57,6%.

De salientar ainda que não existiu nenhuma referência como área de conhecimento menos relevante para “ter conhecimentos de psicologia do desenvolvimento”.

7. Competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem

Statistics

	ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo	manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas	ter capacidade de agir perante o imprevisto	ter capacidade de promover aprendizagens significativas	ter capacidade de observar, planificar e avaliar	manifestar capacidades relacionais
N	33	33	33	33	33	33
Média	3,85	3,33	3,70	2,45	3,55	4,12
Moda	6	2	6	1	2	5
Quartis						
Q1 (25%)	2,00	2,00	1,50	1,00	2,00	3,00
Mediana (50%)	4,00	3,00	4,00	2,00	4,00	4,00
Q3 (75%)	6,00	5,00	6,00	3,00	5,00	5,00

Como competência necessária aos educadores de infância na área do ensino aprendizagem mais relevante os professores consideraram “ter capacidade de promover aprendizagens significativas”, cuja média foi de 2,45, enquanto a competência menos relevante foi “manifestar capacidades relacionais”, com um valor médio de 4,12.

	ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo		manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas		ter capacidade de agir perante o imprevisto		ter capacidade de promover aprendizagens significativas		ter capacidade de observar, planificar e avaliar		manifestar capacidades das relações	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	5	15,1	5	15,2	8	24,2	11	33,3	2	6,1	2	6,1
2	5	15,1	8	24,2	2	6,1	7	21,2	9	27,3	2	6,1
3	2	6,1	5	15,2	6	18,2	9	27,3	4	12,1	7	21,2
4	9	27,3	6	18,1	2	6,1	2	6,1	8	24,2	6	18,2
5	2	6,1	4	12,1	6	18,2	3	9,1	7	21,2	1 1	33,3
6	10	30,3	5	15,2	9	27,2	1	3,0	3	9,1	5	15,1

Devemos salientar que a competência necessária ao educador de infância mais referida pelos professores como o mais relevante, 33,3%, foi “ter capacidade de promover aprendizagens significativas” competência mais referida como a menos relevante foi “ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo” com, 30,3%.

“Competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem”/ ” Instituição Onde Leciona”

Ranks

	IES onde leciona	N	Mean Rank
ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo	D	7	19,93
	A	12	16,67
	B	7	18,29
	C	7	13,36
	Total	33	
manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas	D	7	16,79
	A	12	19,25
	B	7	15,36
	C	7	15,00
	Total	33	
ter capacidade de agir perante o imprevisto	D	7	20,21
	A	12	13,46
	B	7	20,21
	C	7	16,64
	Total	33	
ter capacidade de promover aprendizagens significativas	D	7	12,14
	A	12	18,54
	B	7	14,57
	C	7	21,64
	Total	33	
ter capacidade de observar, planificar e avaliar	D	7	13,43
	A	12	19,46
	B	7	17,14
	C	7	16,21
	Total	33	
manifestar capacidades relacionais	D	7	17,71
	S	12	15,71
	B	7	14,71
	C	7	20,79
	Total	33	

Test Statistics^{a,b}

	ter capacidades de conceção e desenvolvimento do currículo	manifestar capacidades de diagnóstico das situações educativas	ter capacidade e de agir perante o imprevisto	ter capacidade de promover aprendizagens significativas	ter capacidade e de observar, planificar e avaliar	manifestar capacidades relacionais
Chi-Square	1,876	1,192	3,319	4,423	1,864	1,818
df	3	3	3	3	3	3
Asym p. Sig.	,599	,755	,345	,219	,601	,611

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Instituição onde lecciona

Como podemos observar, para todos as competências necessárias ao educador de infância na área do ensino aprendizagem, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona.

8. Competências necessárias aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade

Statistics

	ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade	manifestar capacidade de participar na vida institucional	ter capacidade e de trabalhar em equipa	manifestar capacidade de elaborar projeto pedagógico e educativo
N	33	33	33	33
Média	3,30	2,79	1,58	2,33
Moda	4	3	1	2
Quartis				
Q1 (25%)	3,00	2,00	1,00	1,50
Mediana (50%)	4,00	3,00	1,00	2,00
Q3 (75%)	4,00	4,00	2,00	3,00

Como competência necessária aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade mais relevante os professores consideraram “ter capacidade de trabalhar em equipa” cuja média foi de 1,58, enquanto a competência menos relevante foi “ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade”, com um valor médio de 3,30.

	ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade		manifestar capacidade de participar na vida institucional		ter capacidade de trabalhar em equipa		manifestar capacidade de elaborar projeto pedagógico e educativo	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	2	6,1	5	15,2	18	54,6	8	24,2
2	4	12,1	6	18,2	11	33,3	12	36,4
3	9	27,3	13	39,4	4	12,1	7	21,2
4	18	54,5	9	27,2	0	0,0	6	18,2

Devemos salientar que a competência necessária maioritariamente referida pelos professores como o mais relevante, 54,6%, foi “ter capacidade de trabalhar em equipa” a competência maioritariamente referida como a menos relevante foi “ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade” com, 54,5%.

De salientar ainda que não existiu nenhuma referência como área de conhecimento menos relevante para “ter capacidade de trabalhar em equipa”.

“Competências necessárias aos educadores de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade”/ ” Instituição Onde Leciona”

Ranks

	IES onde leciona	N	Mean Rank
ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade	D	7	12,14
	A	12	16,67
	B	7	20,64
	C	7	18,79
	Total	33	
manifestar capacidade de participar na vida institucional	D	7	20,00
	A	12	17,58
	B	7	13,14
	C	7	16,86
	Total	33	
ter capacidade de trabalhar em equipa	D	7	17,86
	A	12	13,13
	B	7	19,86
	C	7	19,93
	Total	33	
manifestar capacidade de elaborar projecto pedagógico e educativo	D	7	17,64
	A	12	18,38
	B	7	16,64
	C	7	14,36
	Total	33	

Test Statistics^{a,b}

	ter capacidade de promover o trabalho com a comunidade	manifestar capacidade de participar na vida institucional	ter capacidade de trabalhar em equipa	manifestar capacidade de elaborar projeto pedagógico e educativo
Chi-Square	3,691	2,014	4,046	,873
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,297	,569	,257	,832

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Instituição onde lecciona

Como podemos observar, para todos as competências necessárias ao educador de infância na área de participação na escola e de relação com a comunidade, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona

9. Competências importantes para um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos

Statistics

	mostrar ser reflexivo	mostrar motivação para a profissão	valorizar o desenvolvimento individual das crianças	mostrar capacidade de respeitar diferenças culturais e pessoais	mostrar capacidade relacional e de comunicação	evidenciar a adesão a uma ética profissional
N	33	33	33	33	33	33
Média	2,79	3,58	2,67	3,52	4,15	4,21
Moda	1	2	3	a)	5	6
Quartis Q1 (25%)	1,00	2,00	1,50	2,00	3,00	3,00
Mediana (50%)	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00
Q3 (75%)	4,50	5,50	3,50	5,00	5,00	6,00

a) Distribuição amodal

Como competência importante aos educadores de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos mais relevante os professores consideraram “valorizar o desenvolvimento individual das crianças” cuja média foi de 2,67, enquanto a competência menos relevante foi “mostrar capacidade relacional e de comunicação”, com um valor médio de 4,15.

	mostrar ser reflexivo		mostrar motivação para a profissão		valorizar o desenvolvimento individual das crianças		mostrar capacidade de respeitar diferenças culturais e pessoais		mostrar capacidade de relacionamento e de comunicação		evidenciar a adesão a uma ética profissional	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	13	39,4	4	12,1	8	24,2	4	12,0	2	6,1	2	6,1
2	3	9,1	9	27,4	8	24,2	7	21,2	2	6,1	4	12,1
3	5	15,2	4	12,1	9	27,4	5	15,2	7	21,2	4	12,1
4	4	12,1	4	12,1	4	12,1	7	21,2	4	12,1	10	30,3
5	6	18,1	4	12,1	3	9,1	5	15,2	14	42,4	1	3,0
6	2	6,1	8	24,2	1	3,0	5	15,2	4	12,1	12	36,4

Devemos salientar que a competência importante para um educador de infância mais referida pelos professores como o mais relevante, 39,4%, foi “mostrar ser reflexivo” a competência mais referida como a menos relevante foi “evidenciar a adesão a uma ética profissional” com, 36,4%.

“Competências importantes para um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos”/ ” Instituição Onde Leciona

Ranks

	IES o onde leciona	N	Mean Rank
mostrar ser reflexivo	D	7	19,29
	A	12	15,67
	B	7	20,07
	C	7	13,93
	Total	33	
mostrar motivação para a profissão	D	7	21,64
	A	12	15,92
	B	7	17,57
	C	7	13,64
	Total	33	
valorizar o desenvolvimento individual das crianças	D	7	22,36
	A	12	18,25
	B	7	9,07
	C	7	17,43
	Total	33	
mostrar capacidade de respeitar diferenças culturais e pessoais	D	7	14,00
	A	12	17,88
	B	7	16,64
	C	7	18,86
	Total	33	
mostrar capacidade relacional e de comunicação	D	7	7,21
	A	12	19,46
	B	7	17,86
	C	7	21,71
	Total	33	
evidenciar a adesão a uma ética profissional	D	7	14,21
	A	12	17,29
	B	7	18,21
	C	7	18,07
	Total	33	

Test Statistics^{a,b}

	mostrar ser reflexivo	mostrar motivação para a profissão	valorizar o desenvolvimento individual das crianças	mostrar capacidade e de respeitar diferenças culturais e pessoais	mostrar capacidade relacional e de comunicação	evidenciar a adesão a uma ética profissional
Chi-Square	2,191	2,745	7,445	1,072	10,609	,856
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,534	,433	,059	,784	,014	,836

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Instituição onde lecciona

Como podemos observar, para todos as competências importantes para um educador de infância no âmbito das atitudes e valores profissionais, sociais e éticos, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona, exceto na competência “mostrar capacidade relacional e de comunicação” onde o valor de $p=0,014 < \alpha=0,05$, logo existem diferenças significativas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona.

Vamos realizar a comparação múltipla – Teste LSD de Fisher

Multiple Comparisons

Rank of MoCaReCo

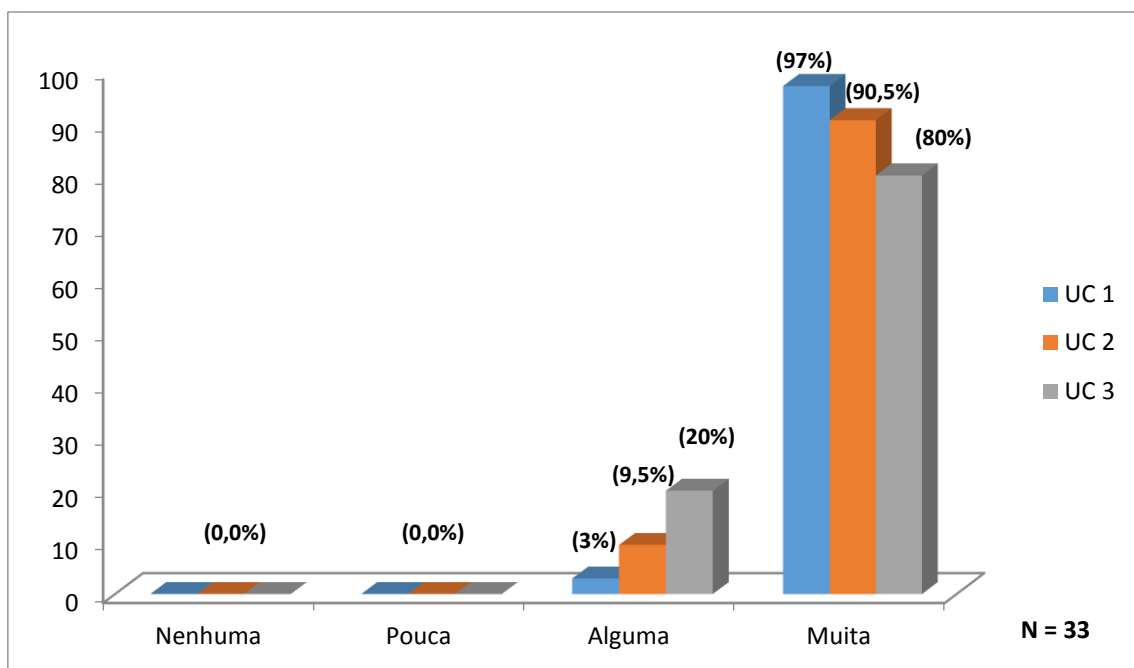
LSD

(I) IES onde leciona	(J) IES onde leciona	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
D	A	-12,244048*	3,769690	,003	-19,95393	-4,53417
	B	-10,642857*	4,236765	,018	-19,30802	-1,97770
	C	-14,500000*	4,236765	,002	-23,16516	-5,83484
A	D	12,244048*	3,769690	,003	4,53417	19,95393
	B	1,601190	3,769690	,674	-6,10869	9,31107
	C	-2,255952	3,769690	,554	-9,96583	5,45393
B	D	10,642857*	4,236765	,018	1,97770	19,30802
	A	-1,601190	3,769690	,674	-9,31107	6,10869
	C	-3,857143	4,236765	,370	-12,52230	4,80802
C	D	14,500000*	4,236765	,002	5,83484	23,16516
	A	2,255952	3,769690	,554	-5,45393	9,96583
	B	3,857143	4,236765	,370	-4,80802	12,52230

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

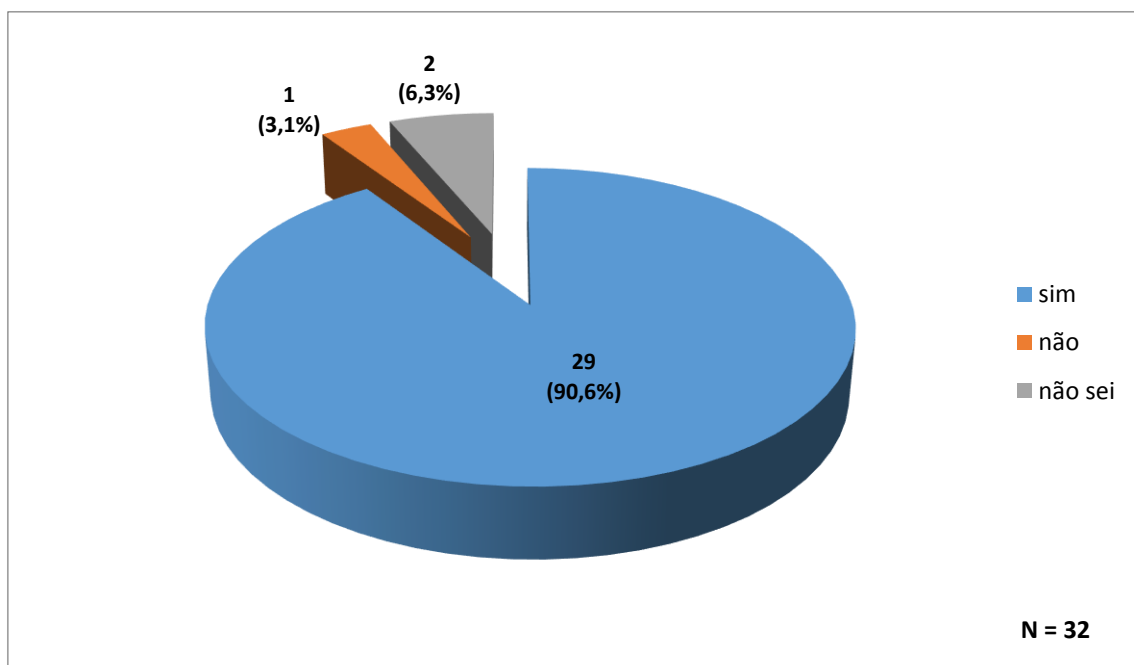
Podemos concluir, para $\alpha = 0,05$, que as diferenças estatisticamente significativas são quando $Sig. < \alpha$, e isso ocorre entre IES D-IES A, IES D-IES B e IES D-IES C

10. Relação entre a Unidade(s) Curricular(es) que leciona com o estágio



Como podemos observar, as unidades curriculares têm muita relação com o estágio, na opinião dos professores.

11. Desenvolve, na(s) Unidades(s) Curricular(es) que lecciona, estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes?



Como podemos observar a grande maioria dos professores desenvolve estratégias promotoras de reflexividade dos estudantes nas Unidades Curriculares que leciona.

12. De entre as competências enunciadas indique o grau de importância que lhe atribui a cada uma na unidade curricular de didática que leciona

NOTA: esta questão só foi respondida por professores que lecionam Unidade(s) Curricula(es) na área das didáticas específicas. O número de elementos que respondeu a estas questões foi de 13, o que do ponto de vista estatístico é um número de elementos muito reduzido.

	Não é importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos	0	0	0	0	11	84,6	2	15,4
Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação	0	0	0	0	5	38,5	8	61,5
Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática	0	0	0	0	4	30,8	9	69,2
Desenvolvimento de competências sobre a relação pedagógica	0	0	2	15,4	7	53,8	4	30,8
Desenvolvimento de competências específicas no domínio da didática	0	0	0	0	1	7,7	12	92,3
Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos	0	0	0	0	8	61,5	5	38,5
Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes	0	0	0	0	4	30,8	9	69,2
Desenvolvimento de competências na área da investigação	1	7,7	1	7,7	7	53,8	4	30,8

Para os professores a competência “Desenvolvimento de competências específicas no domínio da didática” foi a mais referida como a “Muito Importante”, 92,3% das respostas.

13. Esta questão destina-se a professores que lecionam Unidade(s) Curricular(es) na área da formação educacional geral.

NOTA: O número de elementos que respondeu a estas questões foi de 20, o que representa apenas 60,6% do número total de professores.

	Não é importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos	1	5,3	0	0	7	36,8	11	57,9
Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação	0	0	2	10	6	30	12	60
Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos	0	0	2	10	5	25	13	65
Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática	0	0	0	0	6	30	14	70
Desenvolvimento de competências de relação pedagógica	0	0	0	0	7	35	13	65
Desenvolvimento de competências no domínio do desenvolvimento curricular	0	0	2	10	4	20	14	70
Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes	0	0	1	5	3	15	16	80
Desenvolvimento de competências no domínio de práticas de investigação	0	0	2	10	8	40	10	50

Para os professores a competência “Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes” foi a mais referida como a “Muito Importante”, 80% das respostas.

14. Esta questão destina-se a professores que lecionam Unidade(s) Curricular(es) na área da prática de ensino supervisionada.

NOTA: O número de elementos que respondeu a estas questões foi:

Statistics

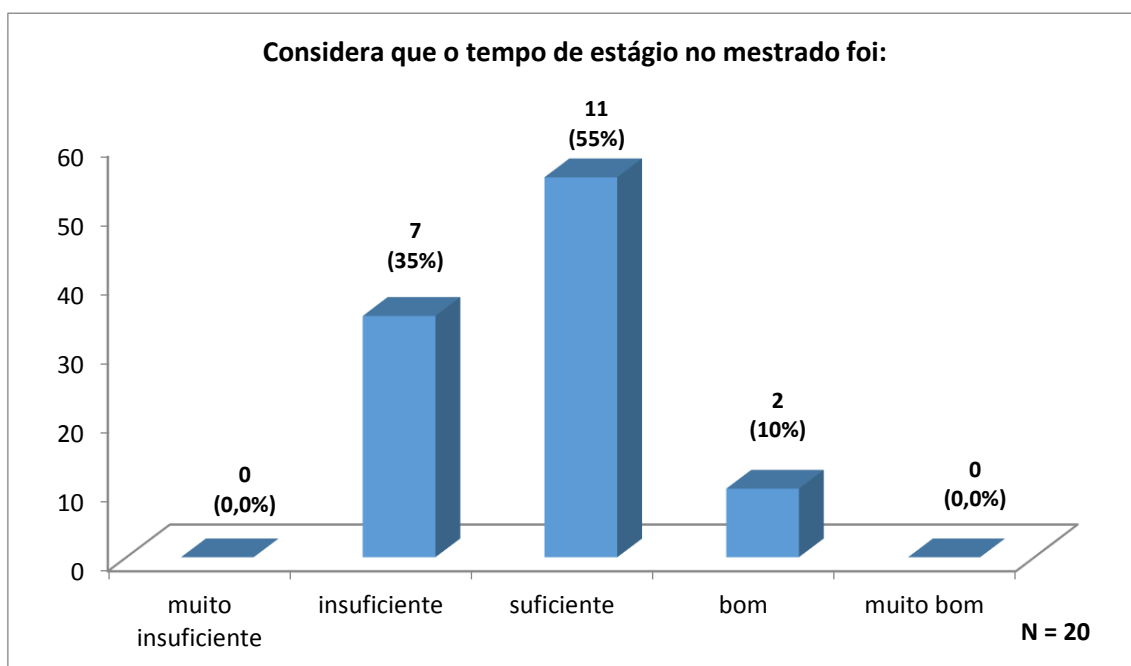
	Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos	Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos	Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática/teoria	Desenvolvimento de competências de relação pedagógica	Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação	Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes	Desenvolvimento de práticas de investigação pelos estudantes
N	25	25	18	18	18	18	18
Percent. (%)	75,8	75,8	54,5	54,5	54,5	54,5	54,5

	Não é importante		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
Desenvolvimento de competências de observação dos fenómenos educativos	0	0	1	4	6	24	18	72
Desenvolvimento de competências de interpretação dos fenómenos educativos	0	0	1	4	5	20	19	76
Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática/teoria	0	0	0	10	2	11,1	16	88,9
Desenvolvimento de competências de relação pedagógica	0	0	0	0	4	22,2	14	77,8
Desenvolvimento de competências de planificação e avaliação	0	0	0	0	4	22,2	14	78,8

Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes	0	0	0	0	2	11,1	16	88,9
Desenvolvimento de práticas de investigação pelos estudantes	0	0	1	5,6	9	50	8	44,4

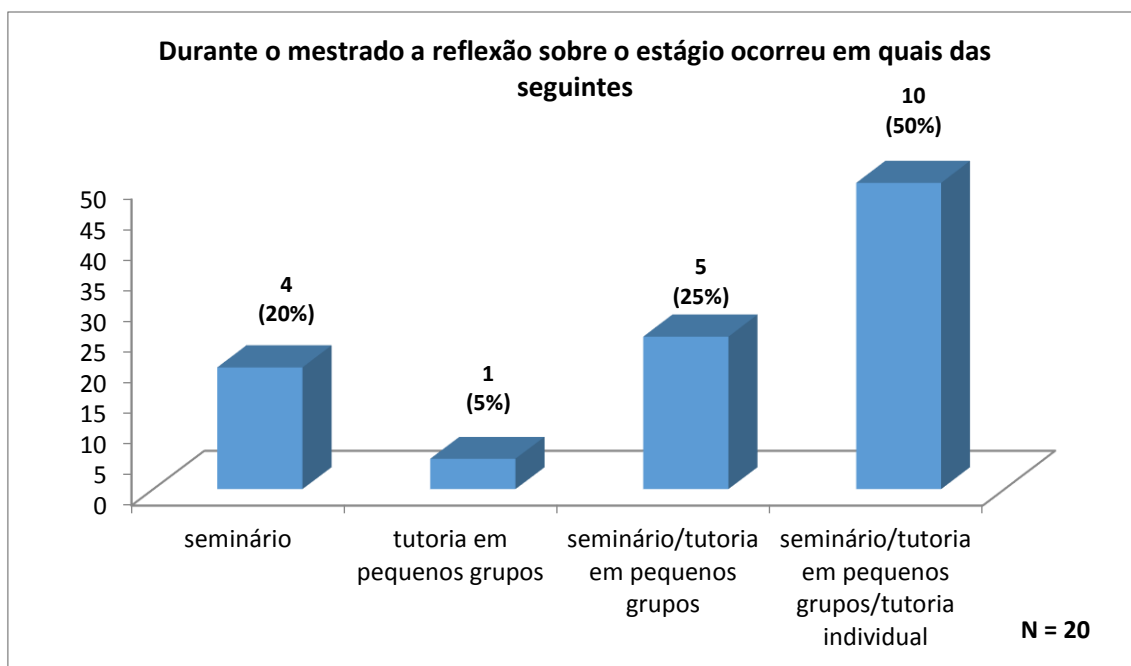
Para os professores as competências “Desenvolvimento da capacidade de articulação entre teoria/prática/teoria” e “Desenvolvimento de capacidade reflexiva dos estudantes” foram as mais referidas como a “Muito Importante”, 88,9% das respostas.

15. Considera que o tempo de estágio no mestrado foi:



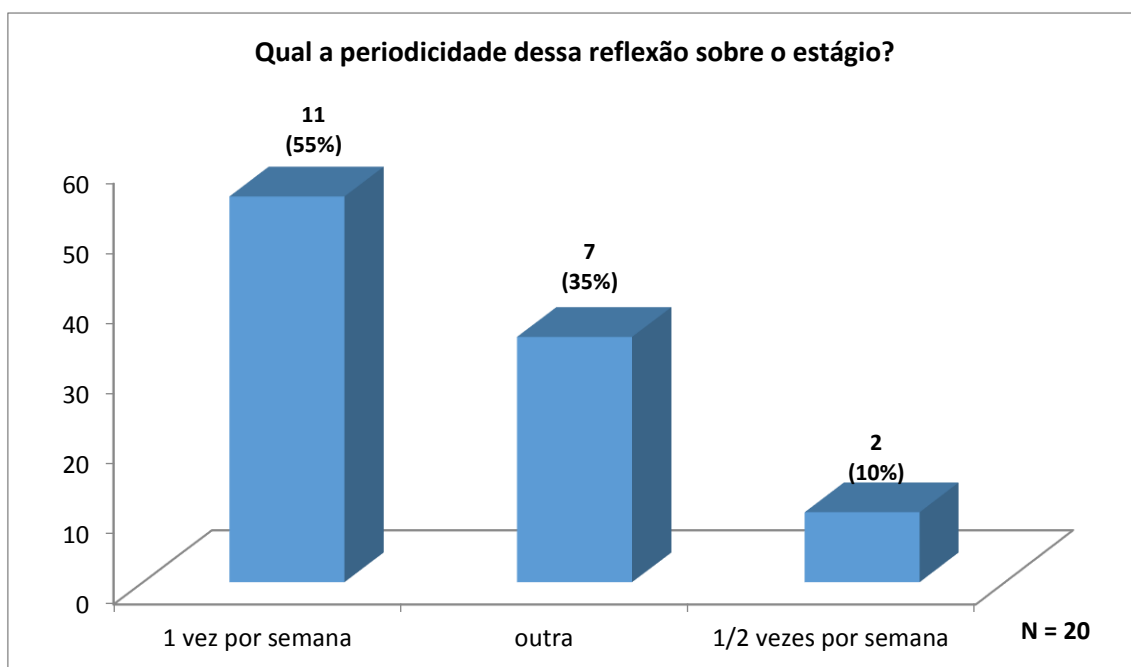
Como podemos observar a maioria dos professores acha que o tempo de estágio no mestrado é suficiente, apenas 35% acham que o tempo devia ser aumentado.

16. Durante o mestrado a reflexão sobre o estágio ocorreu em quais das seguintes situações?



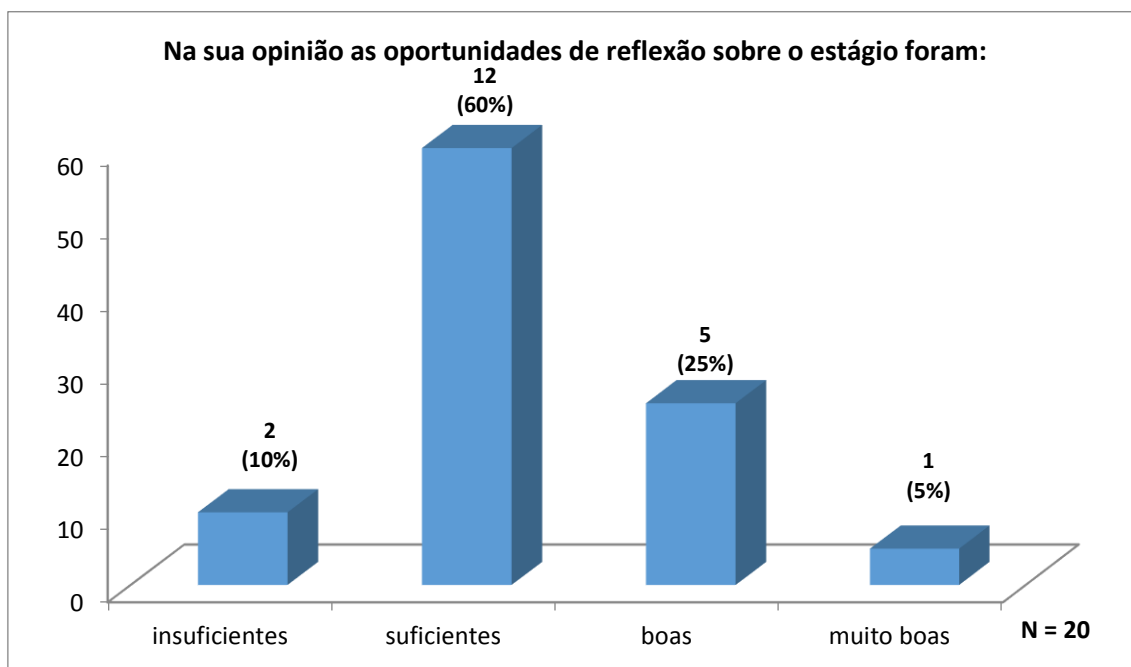
Metades dos professores, 50% das respostas validades, utilizaram os três modos de reflexão sobre os estágios.

17. Qual a periodicidade dessa reflexão sobre o estágio?



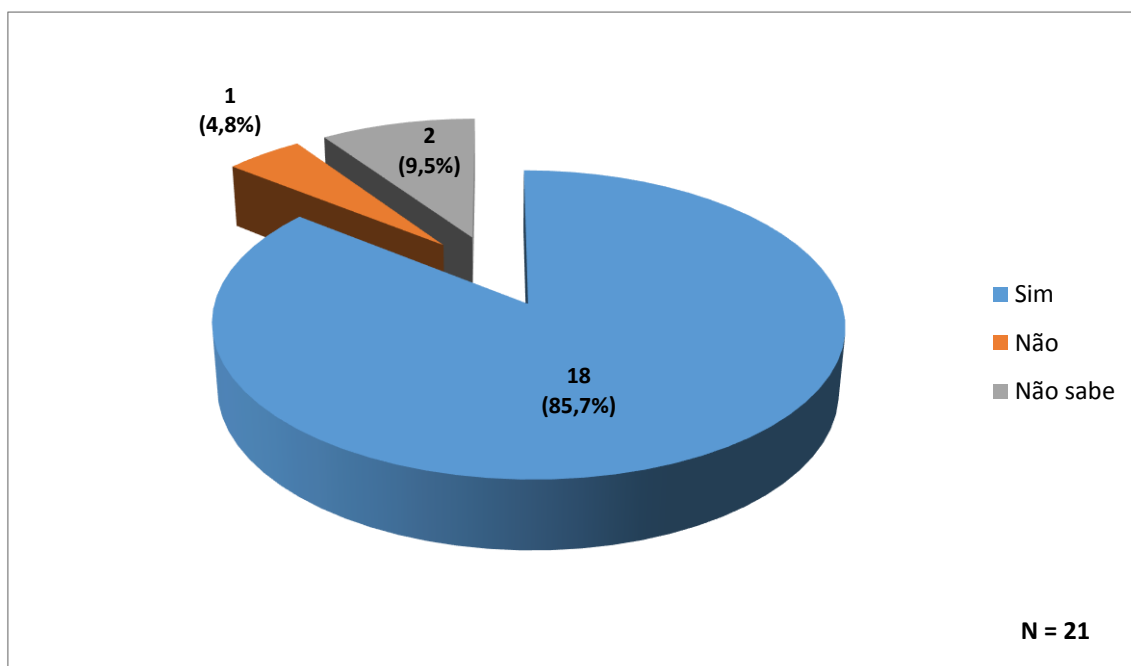
Maioritariamente a periodicidade das reflexões fizeram-se “1 vez por semana”, 55%, e de salientar que dos que responderam “outra”, 14,3% (1), respondeu “Nunca” e os restantes 85,7% (6), respondeu de “de 15 em 15 dias

18. Na sua opinião as oportunidades de reflexão sobre o estágio foram:



A maioria dos professores acha que as oportunidades de reflexão sobre o estágio foram “suficientes”, 60%.

19. Considera que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre teoria/prática/teoria?

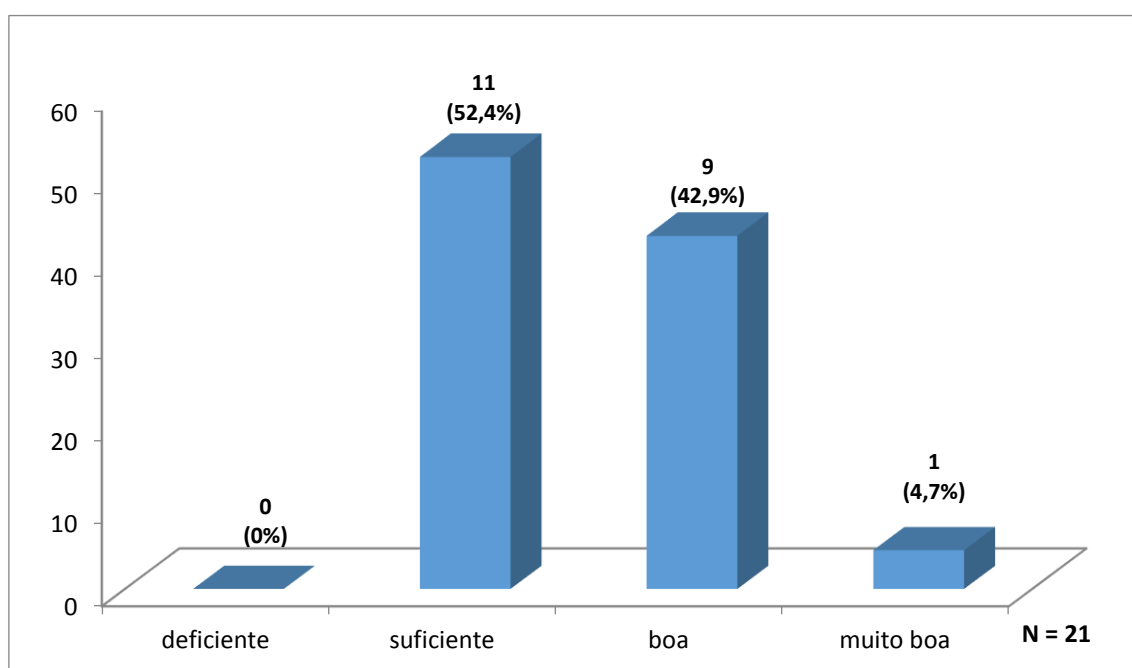


Como podemos verificar a opinião dos professores foi maioritariamente, 87,5%, de que a organização do estágio permitiu uma relação consistente entre a teoria/prática/teoria.

19.1 Se respondeu NÃO refira por ordem de relevância atribuída considerando, 1 a razão mais forte e 5 a razão mais fraca

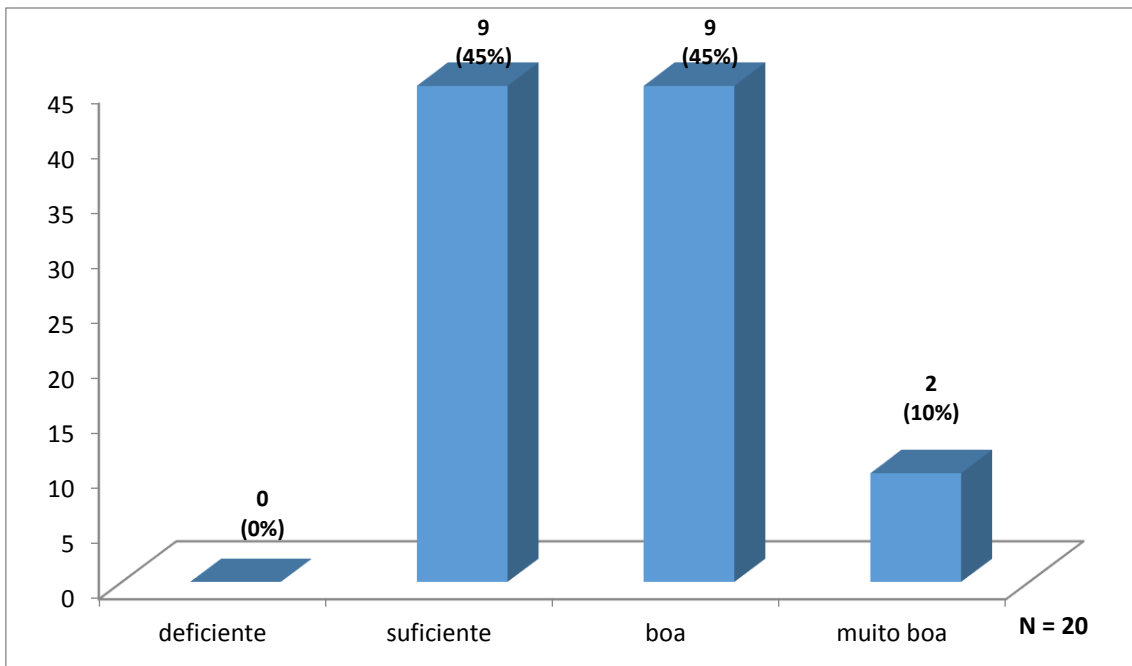
Questão sem dados

20. Na sua opinião a articulação entre a instituição formadora e a instituição cooperante é:



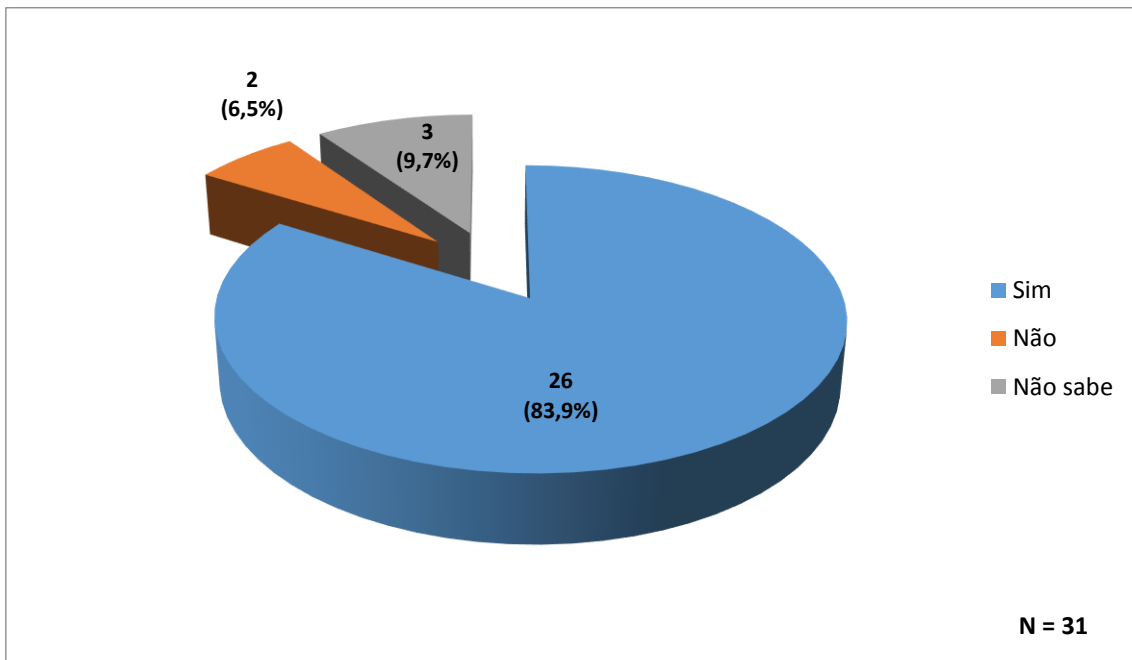
Devemos salientar o facto de nenhum professor considerar que a articulação entre a instituição formadora e a instituição cooperante ser deficiente.

21. Considera que o acompanhamento dos educadores cooperantes é geralmente:



Continuar a salientar o facto de nenhum professor considerar que o acompanhamento dos educadores cooperantes seja deficiente.

22. Relativamente ao modelo de formação preconizado faria alguma proposta para uma evolução positiva do mesmo



De referir o facto que 83,9% dos professores salientarem que faziam alguma proposta para alterar o atual modelo de formação.

22.1 Se respondeu SIM refira, por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos a modificar no modelo de formação.

NOTA: 1 o mais relevante e 5 o menos relevante

Statistics

	modificar aspetos da conceção curricular global	desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes	desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares	melhorar o enquadramento da situação de estágio	melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes
N	26	26	26	26	26
Média	3,27	2,62	2,27	2,62	4,23
Moda	4	2	3	a)	5
Quartis Q1 (25%)	1,75	2,00	1,00	1,75	3,75
Mediana (50%)	4,00	2,50	2,00	2,00	5,00
Q3 (75%)	4,00	3,25	3,00	4,00	5,00

a) Distribuição amodal

Como podemos verificar o aspeto mais importante revelado pelos professores foi “desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares”, 2,27 de média, enquanto o aspeto menos relevante para os professores foi “melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes”, com um valor médio de 4,23.

	modificar aspetos da conceção curricular global		desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes		desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares		melhorar o enquadramento da situação de estágio		melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes	
	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)	N	Perc(%)
1	6	23,1	4	15,4	7	26,9	6	23,1	3	11,5
2	1	3,8	9	34,6	7	26,9	8	30,8	1	3,8

3	4	15,4	7	26,9	1 0	38,5	3	11,5	2	7,7
4	1 0	38,5	5	19,2	2	7,7	8	30,8	1	3,8
5	5	19,2	1	3,8	0	0,0	1	3,8	1 9	73,1

Devemos salientar que o aspeto mais relevante que os professores salientaram que deve ser alterado foi “desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares”, referida por 26,9% dos professores, sendo este valor reforçado pelo facto de nenhum professor o ter referenciado como o especto menos relevante.

“Se respondeu SIM refira, por ordem de relevância que lhes atribui, os seguintes aspetos a modificar no modelo de formação”/ ” Instituição Onde Leciona”

Ranks

	IES onde leciona	N	Mean Rank
modificar aspetos da conceção curricular global	D	4	16,75
	A	10	15,05
	B	5	6,10
	C	7	14,71
	Total	26	
desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes	D	4	9,25
	A	10	15,75
	B	5	15,20
	C	7	11,50
	Total	26	
desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares	D	4	11,38
	S	10	12,20
	B	5	16,40
	C	7	14,50
	Total	26	
melhorar o enquadramento da situação de estágio	D	4	18,75
	A	10	12,85
	B	5	17,10
	C	7	8,86
	Total	26	
melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes	D	4	10,38
	A	10	12,70
	B	5	14,70
	C	7	15,57
	Total	26	

Test Statistics^{a,b}

	modificar aspetos da conceção curricular global	desenvolver articulação entre as diferentes Unidades Curriculares e entre diferentes docentes	desenvolver articulação entre o estágio e as diferentes Unidades Curriculares	melhorar o enquadramento da situação de estágio	melhorar as relações entre a instituição formadora e as instituições cooperantes
Chi-Square	6,501	3,040	1,587	6,074	2,323
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,090	,385	,662	,108	,508

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Instituição onde lecciona

Como podemos observar, para todos os aspetos a modificar no modelo de formação, o nível de significância do teste de Kruskal-Wallis é sempre superior a $\alpha=0,05$, logo não existem diferenças significativas nas respostas por Instituição de Ensino Superior em que Leciona.