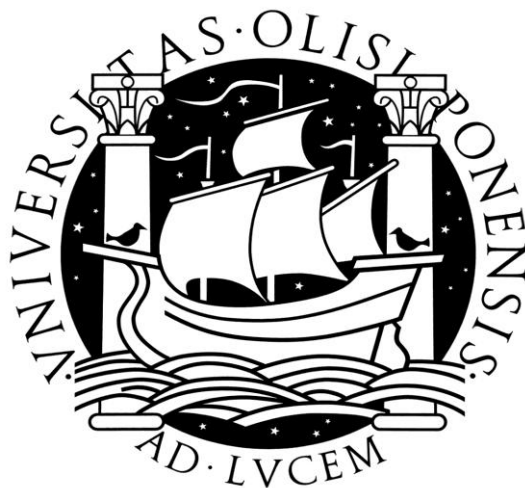


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES ACERCA DA PLANIFICAÇÃO
DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Marlene Marisa de Carvalho Vaz

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES ACERCA DA PLANIFICAÇÃO
DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Marlene Marisa de Carvalho Vaz

Orientação Professora Doutora Maria Manuela Esteves

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

2011

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Manuela Esteves agradeço a preciosa ajuda em todo o processo de desenvolvimento deste estudo, a disponibilidade que sempre dedicou, o cuidado com que fez a sua leitura e revisão e pelas palavras de incentivo à realização deste trabalho. Muito obrigada.

À Professora Doutora Ângela Rodrigues agradeço a colaboração para a realização do estudo. Muito obrigada.

Ao Tiago Carlos Botelho de Melo por toda a sua dedicação, carinho e compreensão com que me acompanhou ao longo deste processo. Muito Obrigada.

À minha família por todo o apoio e força que me deram. Muito obrigada.

À Professora Doutora Ana Cristina Pereira, pela sua disponibilidade para a realização deste estudo. Muito obrigada.

Aos entrevistados pela disponibilidade para a realização deste estudo. Muito obrigada.

A todos os que se mantiveram por perto ao longo deste processo. Muito obrigada e bem hajam!

RESUMO

O estudo que apresentamos partiu de uma vontade pessoal em tentar perceber que concepções têm os futuros professores de 1º ciclo do Ensino Básico acerca da planificação quando estão a concluir a sua formação inicial. O estudante ao terminar a sua formação inicial e com a entrada na carreira docente é confrontado com a realidade da profissão docente e debate-se com dificuldades e expectativas próprias de quem finalizou uma etapa e está prestes a iniciar outra mais aliciante.

O problema de investigação que nos propusemos foi o de saber o que têm em mente os futuros professores quando planificam, como elaboram os seus planos, em que pensam quando planificam e que aspectos têm em consideração quando elaboram o plano.

Da questão de partida resultaram os seguintes objectivos de investigação: 1) Perceber o que pensam, e o que têm em mente, os futuros professores, quando elaboram a sua planificação; 2) Identificar representações dos futuros professores acerca dos trabalhos de planificação e a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem; 3) Inferir opiniões dos futuros professores acerca da formação inicial/preparação para o campo da planificação.

Optámos pela abordagem qualitativa socorrendo-nos do uso da técnica da entrevista semi-directiva, para recolha de dados e da análise de conteúdo, para inferirmos uma interpretação de resultados decorrentes dos discursos dos sujeitos. Inferimos que a formação inicial que estes futuros professores receberam no campo da planificação foi nula ou escassa em todos os aspectos. Inferimos que a planificação é considerada muito importante e de grande utilidade, como meio de orientação para o professor, como guia de diferenciação pedagógica e como meio de autonomia. Contudo a planificação apenas é considerada relevante no estágio e para os professores principiantes.

Palavras-chave: *desenvolvimento curricular; formação inicial de professores; planificação do ensino aprendizagem; professor principiante.*

ABSTRACT

This research presented here reflects a personal desire to understand the concepts of academic planning of early learning at the primary-school levels performed by the incoming instructors. The novice teacher, upon completing their academic training, will enter the position to face the realities of instructing- combated with difficulties and personal expectations by those who have surpassed one stage and are ready to begin yet another exciting challenge in their professional careers.

The study presents part of a personal will in trying to realize what concepts future teachers of the 1st cycle of basic education have about planning, when they are finishing their initial training. When the students complete their initial training and entry into the teaching profession are faced with the reality of the teaching profession, and struggling with difficulties and their own expectations of those who completed a step and are about to start another, even more attractive.

The research problem we set ourselves was to know what future teachers have in mind when planning, how do they prepare their plans, what they think about when planning and what aspects they take into account when preparing the plan. From the point of departure resulted the following research aims: 1) Understand what they think, and what future teachers have in mind, when preparing their planning; 2) Identify representations of future teachers about the work of planning and involvement in teaching-learning process;3) Inferring future teachers' opinions about the initial/preparation training for the field of planning.

We chose a qualitative approach. To help us, we use the technique of semi-directive interview for data collection and content analysis to infer an interpretation of results arising from the individuals' speeches. We infer that the initial training, these future teachers received, in the field of planning, has been non-existent or scarce in all aspects. We infer that planning is considered very important and useful as a means of guidance for the teacher, as a guide for adaptive education and as a means of autonomy. However, the planning is just considered relevant during the teacher's training and for beginning teachers.

Keywords: course development, teacher training, planning of teaching and learning, beginning teacher.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	4
CAPÍTULO I – PROFESSORES PRINCIPIANTES	4
1.1 Estudos sobre a carreira dos professores	4
1.2 A entrada na carreira docente	4
1.3 Dificuldades e desafios para os professores principiantes	5
CAPÍTULO II - RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	7
2.1 Responsabilidades gerais dos professores	7
2.2 Concepções de currículo	7
2.2.1 Responsabilidade de futuros professores no desenvolvimento curricular	9
2.3 Competências e perfil do professor	12
2.4 O trabalho de planificação dos professores: o caso do 1ºciclo	16
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	19
3.1 O conceito de formação de professores	19
3.2 Orientações conceptuais na formação inicial de professores	22
3.3 A formação inicial docente em Portugal	23
3.4 As componentes da formação inicial	28
3.5 A formação para a iniciação à prática profissional: o estágio	30
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	32
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO EMPÍRICO	32
4.1 Problema e objectivos do Estudo	32
4.2 Opções metodológicas	33
4.2.1 Natureza do estudo e abordagem metodológica	33
4.3 Selecção e caracterização do campo e dos sujeitos de estudo	36
4.4 Instrumento de recolha de dados: a entrevista semi-directiva	37
4.4.1 Guião de entrevista	38
4.5 Tratamento de dados: análise de conteúdo	41
CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	47
5.1 Apresentação e análise qualitativa dos resultados	47
5.1.1 A realização da planificação pelos estagiários	47
5.1.2 Manifestações dos estagiários em relação à planificação	57
5.1.3 Dilemas sobre a planificação	65
5.1.4 Formação para a planificação	73
5.1.5 Acção do estagiário	85
5.2 Análise quantitativa dos resultados	92
5.2.1 Processos e Procedimentos de Planificação dos Estagiários	93
5.2.2 Significados da planificação para os estagiários	94
5.2.3 Dificuldades sentidas, pelo estagiário, para a planificação	95
5.2.4 Processos de formação para a actividade da planificação	97
5.2.5 Efeitos da planificação para a acção do professor	98
5.2.6 Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.	99

CONCLUSÃO	102
BIBLIOGRAFIA	108
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	112

ÍNDICE DE ANEXOS (EM CD-ROM)

- Anexo A – Entrevistas
- Anexo B – Cálculos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos quanto ao sexo	36
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos quanto à idade	37
Quadro 3 - Guião de entrevista aos professores finalistas	40
Quadro 4 - Sistema final de categorias e subcategorias	46
Quadro 5 - Processos e procedimentos de planificação dos estagiários	53
Quadro 6 - Significados da planificação para os estagiários	62
Quadro 7 - Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação	69
Quadro 8 - Processos de formação para a actividade da planificação	80
Quadro 9 - Efeitos da planificação para a acção do professor	89
Quadro 10 - Tabela de frequência das unidades de registo por subcategoria e por unidades de contexto.	93
Quadro 11 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.	95
Quadro 12 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.	96
Quadro 13 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.	97
Quadro 14 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.	99
Quadro 15 - Distribuição total de frequências dos indicadores por categoria	100

INTRODUÇÃO

Actualmente, como é de conhecimento comum, as alterações ocorridas na nossa sociedade, a todos os níveis, sociais, económicos, ou tecnológicos, entre tantos outros, são complexas e de curta duração, pois vivemos em tempos de constante actualização e modernização. Particularmente a partir da segunda metade do século XX é esperado que os profissionais estejam aptos a dar resposta às necessidades que daí resultaram, acompanhando as transformações ocorridas. Uma das áreas na qual é fulcral um maior grau de exigência é a da educação, nomeadamente na formação inicial de professores. Destacamos a posição de Estrela, Esteves e Rodrigues (2002:7-8) ao afirmarem que *“a progressiva universitarização da formação inicial de professores que se foi verificando desde os anos 70 em Portugal, levaria a presumir que as instituições de ensino superior (...) introduziriam algumas mudanças substanciais na sua própria organização, bem como na das escolas que aceitassem colaborar na formação da prática dos professores”*. Entende-se que a formação inicial assume um papel de grande relevância na preparação dos futuros profissionais e que deve acompanhar as transformações ocorridas na sociedade, adequando e reestruturando a sua própria organização. Uma das transformações mais urgentes ocorre ao nível da relação preconizada entre a teoria e prática, sendo que esta se deve reflectir a vários níveis, com o da planificação. Quando o aluno encerra o seu percurso académico e inicia a sua vida profissional de professor, depara-se com dificuldades e desafios que tem de ser capaz de ultrapassar, tendo em consideração o meio e a comunidade escolar na qual está inserido. Tempos muito ricos em experiências, problemas, dificuldades, desafios e êxitos. O primeiro contacto com alunos ocorre na formação inicial, no período de estágio ou da prática pedagógica. Desse tempo de vivência do real, o estagiário tem uma aproximação do que será o seu encontro com a realidade docente já no início de carreira. Ao estagiário são exigidas posturas e formas de actuar capazes de responder às necessidades actuais dos alunos e que sejam capazes de promover o processo de ensino-aprendizagem. Uma das capacidades exigidas ao estagiário é a de conseguir elaborar o plano anual, de unidade ou de aula e que seja capaz de dar as suas aulas, promovendo as aprendizagens dos alunos, estando atento às suas características e interesses.

O objectivo principal deste estudo foi o de compreender as concepções de planificação de professores estagiários em relação ao processo ensino - aprendizagem, sendo esta a questão orientadora de todo o estudo. Deste problema decorreram as seguintes questões de investigação:

- Que opiniões têm os futuros professores acerca da utilidade da planificação?
- Que aspectos são considerados pelos inquiridos quando definem objectivos de aprendizagem?
- Que aspectos são considerados pelos inquiridos quando seleccionam estratégias e métodos de ensino?
- Que preocupações têm os inquiridos quando definem os processos/procedimentos avaliativos?
- Que razões levam (eventualmente) os inquiridos a modificar as suas planificações?
- Que valor os inquiridos atribuem à formação inicial que receberam para serem capazes de planificar?

Foram objectivos do estudo:

- Perceber o que pensam, o que têm em mente, os futuros professores, quando elaboram a sua planificação;
- Identificar representações dos futuros professores acerca da implicação dos trabalhos de planificação no processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecer opiniões dos futuros professores acerca da formação inicial/preparação recebida para actuarem no campo da planificação;

Utilizou-se uma metodologia qualitativa tendo-se realizado entrevistas semi-directivas a seis futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico, pertencentes a uma instituição superior de educação da zona de Lisboa. O estudo apresentado nesta dissertação faz parte da vontade de perceber o que têm em mente estes futuros professores aquando da planificação das suas aulas. Foi esta ideia que sustentou a elaboração do guião da entrevista semi-directiva a realizar junto dos mesmos.

Este estudo teve como motivação a necessidade pessoal sentida quando da formação inicial e que deixou, em nós, marcas de uma forte carência de formação para esta área.

A apresentação deste estudo é feita em duas partes diferenciadas: a primeira apresenta o enquadramento teórico que serve de base para o trabalho empírico que apresentamos na segunda parte.

Na **Parte I – Enquadramento Conceptual**, procedemos à elaboração de três capítulos:

Capítulo I- Os professores principiantes – onde optámos por traçar o conceito de professor principiante, os desafios e dificuldades com as quais se deparam os professores e entrada na carreira docente.

Capítulo II - Responsabilidades dos professores no desenvolvimento curricular, onde consideramos as concepções de currículo, as responsabilidades dos futuros professores no desenvolvimento curricular, abordamos as competências do professor e o trabalho de planificação dos professores: o caso do 1º ciclo.

Capítulo III - A Formação – onde abordamos perspectivas da formação geral, orientações conceptuais na formação de professores, a formação inicial e a formação para a iniciação na prática profissional: o estágio.

A **Parte II – Trabalho Empírico**, divide-se em dois capítulos:

Capítulo IV – Fundamentação Metodológica do Trabalho Empírico - onde apresentamos as questões de partida, o objectivo geral do estudo, as opções metodológicas, a caracterização da população e amostra e instrumentos da recolha de dados.

Capítulo V – Análise de Resultados – damos conta da apresentação e análise de resultados, resultados da análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas e apresentamos a análise exploratória de dados.

Na **Conclusão** reflectimos sobre os resultados obtidos e analisados, tentando avaliar se e como respondem às nossas questões e objectivos de partida.

Apresentamos, por fim, a **Bibliografia** consultada e os **Anexos**.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – PROFESSORES PRINCIPIANTES

1.1 Estudos sobre a carreira dos professores

Os primeiros anos de carreira e a entrada na profissão são ricos em experiências diversificadas e decorrentes da prática profissional, tanto em termos positivos como negativos. O professor principiante quando acaba a sua formação académica depara-se com uma nova realidade.

Os futuros professores regra geral, encontram-se cheios de entusiasmo e dinamismo para exercerem a profissão e inserirem-se e motivarem a sua turma. Surgem grandes expectativas e entusiasmo pelo facto de estarem em contacto com os alunos, com o ambiente de sala de aula e equipa de trabalho. Tais expectativas haviam sido projectadas durante o seu percurso académico anterior e, em alguns casos, no académico e no profissional.

1.2 A entrada na carreira docente

Quanto ao processo de iniciação profissional do professor, segundo a perspectiva de Garcia (1992:p.14) citado por Alves, este é entendido como um dos momentos-chave para a integração do docente, motivo pelo qual muitos investigadores se têm debruçado acerca da identificação das diversas fontes de influência, quer sejam a nível estrutural quer pessoal, que posteriormente determinam a adopção, da sua “*cultura de ensino*”.

Na perspectiva de Garcia (1999), a formação inicial de professores abrange todo o percurso de profissionalização docente, assim como, a sua carreira no processo de “*aprender a ensinar*”.

Sabe-se que a iniciação no ensino é um período de tempo que decorre nos primeiros anos em que passa a exercer a função de professor. É um período de tensões e aprendizagens contínuas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual o professor principiante deve adquirir conhecimento profissional assim como, gerir o seu equilíbrio pessoal (Borko, 1986) in Garcia.

Segundo Wilson et al. define-se iniciação como “o processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo” (1987:143).

Do exposto, salienta-se a autonomia, a supervisão, assim como, a responsabilidade da escola para a formação contínua dos professores e a concepção de desenvolvimento profissional dos professores.

As mudanças que o estudante atravessa quando assume a profissão de ensinar obrigam a que o próprio passe por vários estádios e transições das suas capacidades e competências.

De acordo com o autor supracitado, entende-se por iniciação a actividade na qual a escola enquanto organização, desempenha um papel fundamental como serviço de apoio ao professor principiante. Uma vez que, quando o docente inicia a sua carreira, começa um novo ciclo da sua vida, passando de estudante a professor, no qual lhe é exigido que assuma todas as responsabilidades que daí advêm. Os dilemas da profissão docente, segundo Silva (1997. p.56) “São situações com que se confronta quem está a aprender um novo papel e tudo o que perturbe essa aprendizagem provoca desequilíbrios e transforma-se em preocupações”. Motivo pelo qual, este novo estatuto adquirido pelo ex-aluno, nem sempre é fácil. Pois em regra, diminui o nível de atenção a prestar à família e aos amigos, acrescido em alguns casos, como seja o facto de iniciar a profissão em lugares geográficos menos desejáveis e atraentes para o mesmo. O que implica uma capacidade elevada de adaptação à nova realidade do mercado de trabalho.

1.3 Dificuldades e desafios para os professores principiantes

O jovem professor logo que inicia a sua vida profissional é confrontado com realidades diferentes da sua vivência/formação académica. Este período é designado como “*choque de transição*” no qual, o jovem se encontra em dois papéis distintos:

O de aluno e o de professor, onde se reúnem a teoria e a prática. Nessa fase surge o cruzamento de duas realidades distintas e ela é caracterizada por dificuldades e desafios, tais como, de deixar de ser aluno e tornar-se um jovem professor. Surgem receios e confrontos com a realidade expectativas, desilusões e contradições.

Na perspectiva de Hubberman (1989), citado por Pereira (2006), durante os três primeiros anos de vida profissional os professores principiantes encontram-se na fase de balanceamentos, o que significa que é nesta fase que o aluno acabado de sair da sua formação inicial, entra em confronto com a realidade.

Devido a tal facto, deveria ser atribuída uma maior responsabilidade à formação inicial, de modo a evitar este choque, ao preparar o estagiário para o meio profissional. Por vezes, a formação pouco exigente por parte das instituições de formação traduz expectativas idealizadas numa perspectiva de sonho, que não estão de acordo com a realidade das escolas.

O autor acima mencionado refere que *“quando o professor iniciante se confronta com a realidade docente, os seus deveres pessoais e profissionais são substancialmente alterados”*. Entendemos que os futuros profissionais trazem da formação inicial muitas expectativas em relação ao seu futuro e esperam desenvolver um bom trabalho. Contudo, essas expectativas podem desaparecer quando se deparam com a realidade, diferente da realidade de estagiário, na realização da prática profissional. Os professores principiantes ao se depararem com a responsabilidade de uma turma, vêm emergir uma nova realidade, aumentando deste modo, os receios e dificuldades no desempenho do seu papel, bem como, a prática da sua actividade profissional.

De acordo, com Veenman (1988:p.39) citado por Alves, *“a iniciação na profissão é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano muito traumático”*.

Por outro lado, esta fase pode ser encarada como uma fase de desafio, na qual o professor principiante enfrenta as diversas situações de forma animada e corajosa.

Ao elaborar este capítulo foi nossa intenção dar ênfase à fase inicial da carreira dos professores principiantes e espelhar as suas dificuldades e angústias quando iniciam esta nova fase da sua vida.

CAPÍTULO II - RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

2.1 Responsabilidades gerais dos professores

Vários são os contributos de investigadores para a problemática do desenvolvimento profissional e competência dos professores.

Nas últimas décadas, tem-se verificado nas Ciências da Educação, quanto é importante o professor saber actuar em várias vertentes no processo de ensino/aprendizagem, para que determinados objectivos sejam alcançados sendo de extrema relevância o papel do professor como educador, que deve estar sempre atento às necessidades, demonstrando empenho e dedicação ao longo da sua profissão.

Devido a tal facto, cabe mencionar que da formação inicial é esperado que prepare o futuro professor para a nova abordagem à realidade. Quando a formação inicial não prepara o formando para esta nova realidade conduz, nos jovens professores, à frustração, ao desencanto e ao desânimo do que aprenderam e observaram.

A formação contínua, dos professores, é um pilar fundamental para o desenvolvimento de competências e desempenho das funções com a qualidade que lhe é exigida pelos cidadãos.

São claras, elevadas e distintas as expectativas sociais em relação à qualidade do desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância, legitimadas pela elevada importância que representam na educação para cada cidadão e para a comunidade, pelo simples facto de constituir um direito universal, assente na igualdade de direitos, em benefício de toda a comunidade envolvente.

2.2 Concepções de currículo

Na educação, usa-se desde os finais do século XIX a palavra currículo em várias e distintas áreas da sociedade em particular, na linguagem educativa. A palavra currículo utiliza-se em muitas acepções.

Segunda afirma Ribeiro (1990, p.11), o currículo é um conceito polissémico, repleto de ambiguidade, não possuindo um significado único. De acordo com o mesmo autor isso assenta “*na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas*

que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito”

Reportando-se a esta problemática, Huebner (1985, p.212) refere que o lexema *“aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”*.

Este vocábulo de origem latina no verbo *currere*, tem por significado, caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir. O termo currículo foi comparado a um jogo com regras, no século XVII, tornando-se um conceito muito ambíguo e quase impossível de definir com certezas claras e elucidativas

O currículo surge aliado a uma primeira perspectiva como conjunto de conteúdos a ensinar; organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo e justificadas com um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico.

Numa outra acepção da palavra, o currículo constitui um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada.

Segundo Tanner et.al (1987a), o *“currículo, enquanto projecto educativo, didáctico, encerra três ideias-chave: de um propósito didáctico planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa.”*

Nas definições de currículo propostas por Tierney et.al – diz-se que é *“um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”*. Assim sendo, atribui-se o significado de algo muito planificado, que posteriormente será implementado na base do cumprimento das intenções previstas.

Os objectivos que exprimem a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar, são considerados aspectos fulcrais para a definição do que é o currículo.

Januário (1988, p.47-49), acrescenta ainda na sua obra, que o currículo é um plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares e de matérias), no qual coexistem três valências: formal, experiencial e behaviourista.

Não obstante, Gimeno (2002) esclarece que este conceito é uma intersecção de práticas diversas, comportando-se como um macro sistema que integra vários micro sistemas, pois *“o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino”*.

2.2.1 Responsabilidade de futuros professores no desenvolvimento curricular

Não se pode esquecer que o desenvolvimento segundo o conceito tradicional, não foi associado à construção do currículo pelos professores, ou seja, como se planifica, organizam as aulas, e se estrutura o trabalho de forma autónoma.

Por alguma razão o desenvolvimento curricular foi, durante muito tempo, o parente pobre das Ciências da Educação, o que visivelmente está a mudar, definido por Maria do Céu Roldão (1999).

A evolução do pensamento sobre este conceito, bem como a importância crescente da função da escola como centro de decisão e gestão curricular, explicam a necessidade de transformação dos programas de uma disciplina, que desde sempre foi esquecida na formação inicial de professores.

O currículo constitui então, na nova abordagem social e educacional, um vector fundamental para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas.

São as orientações curriculares que definem os pilares do trabalho realizado à posterior nas instituições, escolares, com o objectivo prático de se tornar descritivo, desenvolvendo e orientando o trabalho prático no ensino.

O currículo, sendo flexível, deve integrar as decisões estruturais acerca do modo de ensinar, determinando os temas, objectivos e conteúdos das várias áreas de acordo com as orientações do currículo nacional. Apesar das diferenças existentes na definição de currículo, reconhece-se que o desenvolvimento curricular, segundo Gay (1991), citado em Pacheco (2001), *“é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: Quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas”*. Para Taba, (1983), Klein, (1985) e Gay (1991), citados em Pacheco (2001), o desenvolvimento curricular pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos:

- a. É um processo interpessoal que reúne vários actores como diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular;
- b. É um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular;
- c. É um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;
- d. É um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;
- e. É um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo permanente racional e cientificamente objectivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais.

Deduzimos que o processo de desenvolvimento curricular corresponde ao momento da construção do currículo e de igual forma ao momento da sua implementação, sendo um processo complexo e dinâmico, que corresponde a uma (re)construção de tomada de decisões, estabelecido em princípios concretos, realizando uma ponte entre a intenção e a realidade.

Na concepção de Ribeiro (1990, p.6), o desenvolvimento curricular é definido *“como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção – elaboração e de implementação”*.

Para Varela Freitas (1988, p. 33), referido em Pacheco (2001), o currículo define-se como uma prática que consiste *“numa tarefa que compete a muitos profissionais. O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece como maior responsável, é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar”*. Para que ocorra o desenvolvimento do currículo, é dado ao professor um lugar de destaque, ao nível das decisões sobre a planificação, os objectivos, os conteúdos as experiências de aprendizagem, os recursos e a avaliação.

Tendo por base o diploma que define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo, Ponto I, Anexo 2, e analisando a dimensão do desenvolvimento curricular, o professor do 1º ciclo deve *“desenvolver o respectivo o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”*. Aferimos, desta análise que cabe ao professor dinamizar e adaptar o currículo atendendo às aprendizagens e vivências diversas dos alunos. Para além deste aspecto, o professor deve também fazer a integração curricular, de forma a *“promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado neste ciclo”*, Ponto III, Anexo 2.

O professor tem autonomia ao nível das decisões no processo didáctico, e a partilhar responsabilidades relativas aos outros intervenientes no desenvolvimento do currículo. Numa percepção prática da tomada de decisões curriculares Flores (1997, p.113), afere que *“não faz sentido a distinção entre planificação e desenvolvimentos do currículo nem uma divisão entre quem planifica e quem o realiza e porque o desenvolvimento do currículo é perspectivado como um processo de deliberação constante formulando-se alternativas de acção que devem ser comprovadas em situações concretas.”* Ou seja, cabe ao professor a decisão acerca do que vai ensinar, como é que o faz e como é que o avalia, organizando de forma coesa, a sua prática curricular, de como interpreta o currículo e de como o (re)contextualiza, estabelecendo uma relação de grande relevância entre a teoria e a prática. Cabe ao professor pôr em execução a operacionalização do currículo, tendo em consideração o contexto onde este se concretiza. Para Flores (1997), *“o currículo é o instrumento para actuar com critérios e*

para enfrentar e resolver os problemas práticos”, Para o autor o professor é o principal interveniente na interpretação que realiza da proposta curricular sendo necessária uma análise profunda da sua prática reformulando-a, pois para o autor conduz “a uma dinâmica curricular e ao desenvolvimento profissional”.

2.3 Competências e perfil do professor

“Não há competência senão posta em acto, a competência só pode ser competência em situação” (Le Boterf, 2003)

A educação é uma das manifestações humanas mais importantes; assim sendo exige profissionais com preparação e competências específicas. Neste sentido, engloba uma multiplicidade de vertentes: científica, cultural, pessoal social e relacional.

Esta exigência social tem vindo a introduzir alterações significativas no sistema educativo no que concerne às suas finalidades e objectivos. Estas surgem, de modo mais veloz e célere devido a um intenso alargamento e influência da globalização, o que por sua vez, tem caracterizado a sociedade por uma importante inovação tecnológica e uma intercomunicação crescente entre países, grupos e sectores.

A escola, neste contexto de mudança, passou a ter novas funções e consequentemente, os professores passaram a ter novos papéis e novos problemas para os quais devem encontrar-se dotados de elevados níveis de eficiência e eficácia de modo a responderem às solicitações dentro do plano temporal desenhado.

Estas novas atribuições e competências têm consequências na formação e na preparação dos alunos, que têm de adquirir conhecimentos mais especializados sem que se tenha ignorado os objectivos e metas a atingir como um todo.

Deste novo cenário, é fulcral a formação contínua de capacidades e competência.

Para Perrenoud (2000), a competência é o resultado de um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades ou informações, capazes de solucionar situações com pertinência de forma eficaz.

Contudo, o autor menciona que, no contexto educativo, esses recursos devem ser postos em acção em situações práticas. Ainda nesta perspectiva, afirma que a escola não fomenta de forma adequada essas capacidades e conhecimentos, ou seja, os alunos acumulam o saber teórico mas, depois, não o conseguem transpor para situações práticas.

Acrescenta, ainda, que o desenvolvimento de competências requer treino, tempo e situações apropriadas. Deste modo o professor, através do seu desempenho, deverá ter a capacidade de identificar e de valorizar as suas próprias competências.

Boterf (1997), num contexto de análise das competências dos profissionais, define, em primeiro lugar, que o profissional competente é aquele que consegue gerir uma situação profissional complexa. Acentua que saber agir com pertinência, interpretar situações e tomar decisões apesar da adversidade, tem capacidade de iniciativa e é inovador.

O autor, ao definir o perfil profissional, sintetiza as principais características que o profissional deve possuir, elevando a noção de competência, como, um saber actuar responsável adequado às diversas situações com as quais o profissional é confrontado.

Este facto implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

A noção de competência aparece assim associada a verbos como saber: agir com pertinência, mobilizar conhecimentos num contexto profissional, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos.

Agrega ainda o conceito de competência, à capacidade de obter resultados com sucesso, saber envolver-se, aprender, aprendendo a aprender, bem como, transmitir.

As competências que um professor principiante deve possuir, têm sido motivo de várias abordagens e estudo, nomeadamente por Reynolds (1992), Field (1994) e Paquay et al, (1996), mencionados por Flores (1997), a qual ressalta um conjunto de competências que, na sua perspectiva, um professor acabado de chegar ao meio de trabalho deve possuir para enfrentar a realidade com que se depara. Tais competências são do domínio científico, pedagógico, ao nível do desenvolvimento curricular e de reflexão estando interligadas quer com os conhecimentos dos conteúdos (conhecimentos da matéria a leccionar); e com os conhecimentos das didácticas e das metodologias de ensino (estratégias e técnicas para promover a aprendizagem nos alunos); conhecimentos unidos ao currículo de ensino (compreensão do desenvolvimento curricular, nomeadamente, saber planificar de forma a integrar os conhecimentos dos alunos, expor e representar os conteúdos relacionando as aprendizagens dos alunos); conhecimentos de carácter pedagógico (gestão da aula e estabelecimento e manutenção de regras e rotinas ajustadas, capacidade de comunicação e conhecimentos relacionados com a avaliação dos alunos) e a capacidade de análise e de reflexão acerca da acção

(reflexão sobre a prática no sentido de melhorar o ensino, disposição para diagnosticar as características dos alunos e dos contextos). Este combinado de competências está ligado a uma concepção de eficácia que o professor competente adquire através do seu desempenho profissional. Segundo Alarcão (1998), o conceito de competências, *“sugere o universo dos diversos conhecimentos e capacidades identificáveis, necessários na sua actividade profissional”*, reportando estas competências para o nível atomístico mais fácil de observar. Ainda nas palavras da autora, considerar o conjunto de competências válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho e, uma vez aprendidas, susceptíveis de possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional, reflecte uma perspectiva tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da actuação.

Este conceito teve já o seu impacto na formação inicial de professores com a convicção de que a formação por competências com base em objectivos operacionais tornaria possível a preparação de profissionais competentes e eficazes. Contudo, a autora defende que *“o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente”*. Perspectivando que a competência do professor se constrói pela *“integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”* e, do ponto de vista da formação, para que essa interligação aconteça é precisa a orientação de um formador bem preparado apoiando o formando em desenvolvimento, pelo facto de existir a *“necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que estes processos implicam”*.

Para Perrenoud (1999), a competência está para além da aquisição de conhecimentos, pois é fulcral saber relacionar os conhecimentos com os problemas com que se deparam os futuros professores, por isso a competência deve estar conectada a uma prática social. O mesmo autor refere que, a este propósito, a capacidade dos professores se distingue do conceito de competência, na medida em que: *“uma competência convoca uma ou mais capacidades que ela coordena entre elas (com outras fontes e em função dos constrangimentos de uma situação) a fim de tratar eficazmente uma dada situação”*. Ou seja, nas palavras do autor, existe a finalidade da

educação levar todos os alunos a completar com sucesso o seu percurso escolar. Para tal é necessário que o professor saiba lidar com várias situações como o fracasso e para o ultrapassar depende não apenas da capacidade para combinar um conjunto de factores relacionados com o domínio de estratégias pedagógicas conteúdos e técnicas de ensino. Inferimos que a competência acarreta a articulação de diferentes conhecimentos, dando ênfase ao professor, ao organizar conhecimentos de conteúdo especializado, de didáctica e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem, realizado num cenário de acção docente articulado com o projecto da escola, assim como competência para trabalhar em equipa e criar relações de entreajuda e cooperação entre colegas, dentro da escola e com a família dos alunos.

Perrenoud (2001), ao abordar o tema de competências na profissão docente, apresentou dez referenciais:

1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) Gerir a progressão nas aprendizagens; 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5) Trabalhar em equipa; 6) Participar da gestão da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar as novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas da profissão; 10) Gerir a sua própria formação contínua.

Na perspectiva do autor, não é suficiente reconhecer que os professores são possuidores de saberes, é necessário que possuam competências profissionais que não se reduzam ao domínio dos conteúdos a serem transmitidos e ensinados, tornando-se essencial que a ideia de que a profissão é mutável seja aceite, e que, hoje em dia, a sua própria evolução exige que todos os professores adquiram as novas competências anteriormente reservadas aos profissionais inovadores e a todos aqueles que tinham necessidade de lidar com situações mais difíceis. Esta ideia requer do professor um espírito crítico, curiosidade e muita perseverança, revelando a capacidade de estar alerta e atento, analisar e posteriormente tirar proveito de experiências anteriores, organizar ideias, debater, pesquisar e acima de tudo saber questionar-se ou pôr-se em questão.

Estas competências devem ser postas em acção e deve o professor adquiri-las, revelando-se um profissional competente, não se limitando a aplicar os seus conhecimentos mas sim a criar características de investigador, capaz de problematizar uma situação derivada da prática profissional, de mobilizar conhecimentos, de explicar

como e porquê são tomadas as suas decisões, seja em situações de rotina como em situações de imprevisto, revelando capacidade de resolução e de transferência da experiência para outras situações, conseguindo fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir das experiências que vivenciou e ser capaz de compartilhá-las com os seus colegas de profissão.

2.4 O trabalho de planificação dos professores: o caso do 1º ciclo

Hoje em dia, a planificação é considerada um vector fulcral para um bom desempenho da acção pedagógica dado que contribui para o docente clarificar os factores que influenciam o processo ensino – aprendizagem, permitindo-lhe dessa forma, exercer um maior controlo sobre essas variáveis.

O acto de planificar estimula no professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos sócio – educativos, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino – aprendizagem.

Ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objectivos e metas a atingir.

Segundo Huerta, citado por Zabalza (1987), *“fazer didáctica não é, senão, tomar decisões. Todo o acto didáctico (...) constitui um complexo e encadeado processo de tomada de decisões pré – instrutivas e/ou instrutivas, por parte da comunidade escolar ou, no mínimo, por parte do professor”*. Do exposto salienta-se que o professor, na sala de aula, desempenha um papel activo, dado que lhe cabe a função de adaptar as propostas curriculares.

Dentro da sua margem de autonomia, o professor toma decisões explícitas e realiza um processo que se classifica como um dos mais importantes e conscientes do ensino, a planificação.

Depreende-se que ao fazê-lo o professor faz uma escolha epistemológica de valores, a qual é utilizada na sala de aula. Esta transforma o plano de estudos, inicialmente elaborado e pensado, num plano activo, sendo a abordagem que executa do currículo entendida como crucial na escolha do conteúdo programático e forma como o vai ensinar.

Devido a tal facto, a planificação deve ser entendida como uma fase prévia, explicitamente traçada como um momento em que se pensa e se decide. Pois, com a gestão de conhecimento implementada no sistema escolar devido à era da informação, planificar é a base fundamental de uma gestão estratégica fidedigna e credível no sistema de ensino.

Em regra, entendeu-se por planificação a simples continuidade de um estilo adquirido com o tempo.

No entanto, é crucial atribuir-lhe outro sentido e uma prática efectiva, dado que, a exigência de qualidade do ensino; a gestão de conhecimentos; o multiculturalismo; e a globalização do ensino é cada vez mais veloz e volátil.

De acordo com a comunidade científica, acerca desta problemática, diagnosticaram-se grandes dificuldades na elaboração da planificação pelos professores. Divididos entre a teoria e a prática, os docentes justapõem ou fazem corresponder, em determinados momentos, teorias contraditórias.

De facto, a prática não é um acto fechado, circunscrito a um único modelo resultando de várias abordagens que contribuem para uma prática assertiva da planificação sem descurar a acção pedagógica, o objectivo a atingir assim como o respectivo contexto para o qual, é efectuada.

Por outro lado, o docente principiante confronta-se em algumas situações com a falta de supervisão o que lhe dificulta de certo modo, encontrar de forma mais eficaz e eficiente uma directriz racional ou funcional de explicar o seu modo e razão de agir.

Os professores têm a responsabilidade principal de realizar a integração curricular e a operacionalização do currículo, sendo este entendido como flexível e dinâmico, de forma a permitir as aprendizagens dos alunos. É esperado que esta realização seja feita da melhor forma promovendo a ligação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-a produtiva e indo ao encontro das necessidades reais dos alunos, consoante as suas características. Ao professor é atribuída a responsabilidade de saber gerir o currículo e as aprendizagens com autonomia, assim como, ter a capacidade de ser capaz de realizar projectos de âmbito escolar, conseguindo criar relações de proximidade entre a escola e a comunidade educativa. Para pôr em prática estas ideias pressupõe-se que o professor seja competente no desenvolvimento da sua acção e seja

dotado de capacidades, para desempenhar da melhor forma a sua actividade profissional, principalmente ao nível da planificação de aulas.

A abordagem a este tema foi essencial para o nosso trabalho, pois permitiu-nos reflectir sobre o peso do papel do professor e a importância que este tem para o desenvolvimento do currículo, no sentido de autonomia que lhe é atribuída, com o objectivo de realizar as suas planificações tendo em conta os alunos e contribuindo de forma activa para o sucesso das suas aprendizagens.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

3.1 O conceito de formação de professores

O conceito de formação é susceptível de múltiplas definições. Analisamos, agora, algumas que considerámos importantes. Muitos autores associam este conceito de formação ao desenvolvimento pessoal. Para Zabalza (1990, p.201) define este conceito como sendo “*o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal*”. Na opinião de Ferry (1991, p.43), “*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura*”.

Segundo Honoré (1998), o conceito de formação está geralmente associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo. Nesta perspectiva surgem três pilares que a definem: como função social, onde ocorre a transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber- ser como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se concretiza com o efeito duplo de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito e a formação como instituição, quando se fala da estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991).

Medina e Domínguez (1989, p.87), citados em Garcia (1999), afirmam que consideram a formação de professores como “*a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum*”. Deduz-se que, para os autores supracitados, a formação de professores tem por objectivo o desenvolvimento nos docentes de assumirem um estilo próprio de ensino, assumido reflectidamente, com a finalidade de produzir nos alunos uma aprendizagem significativa, realizando um trabalho em equipa com os outros colegas, defendendo uma visão do professor como prático reflexivo e inovador.

A formação de professores, pensada como disciplina, possui uma estrutura conceptual que, sendo interdependente da teoria do ensino, do currículo, da escola, apresenta características próprias que a distinguem de outras disciplinas da competência

do científico. Ora, a formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica, na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma sobre o ensino, o currículo, a escola, a inovação, etc., tenha a potencialidade suficiente para guiar, orientar ou até mesmo dirigir na plenitude a prática do ensino. É por isso que para Zabalza (1990) *“a formação de professores se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino”*.

Floden e Buchmann (1990, p.45), citados em Garcia (1999), afirmam que *“para dar sentido à formação de professores, não se pode derivar o seu corpo conceptual do conceito por si próprio”*, sendo que *“ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor”*. Ainda, nas palavras dos autores, ser professor *“implica lidar com outras pessoas, professores, que trabalham em organizações, escolas, com outras pessoas, alunos, para conseguir que estas pessoas aprendam algo, se eduquem”*.

Para Medina e Domínguez, (1989, p.105), citados em Garcia (1999), a formação de professores apresenta-se como *“uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios”*. Ou seja, a formação de professores cada vez mais se evidencia pelo seu carácter formativo, pelos fundamentos da dimensão conceptual, distinguindo os professores como profissionais, as escolas, os alunos e o conteúdo do ensino. Tentar definir o conceito de formação de professores conduz-nos a consultar cientistas com conhecimentos de índole diversa que nos apresentam o termo como complexo, polissémico e até ambíguo.

Compreende-se que, assim sendo, se associarmos a formação a um conjunto variado de modelos de formação existem por vezes menos adequados, que ainda predominam nas diferentes instituições.

Segundo Marcelo Garcia, citado por Flores (2000:1), a formação é: *“um processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores – em formação ou em exercício - se implicam, individual ou colectivamente, num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas, disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional”*.

Segundo Garcia, (1999), o conceito de formação de professores dá lugar a variadas particularidades, e não sendo este um conceito unívoco, permite que se concretizem fases de diferenciação dentro do processo de formação. Deste modo, o autor define a formação de professores como sendo a *“área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”*. Ainda na perspectiva do autor supracitado, entende-se que a formação de professores se centra no estudo dos processos *“através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional”*. Este processo, nas palavras do autor assume um carácter sistemático e organizado. O autor defende, ainda, que a formação de professores é um conceito alargado, não apenas àqueles que agora realizam a sua formação mas a todos os docentes que já possuem ou exercem a sua profissão desde há algum tempo e enfatiza a importância do trabalho realizado em equipa.

Desta forma, a formação de professores conduzirá a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. A formação de professores deve capacitar os formandos para a realidade da profissão simultaneamente para um trabalho profissional de excelência em vários meios, nomeadamente na realização de projectos escolares, desenvolvendo um trabalho de colaboração. Aqui insistimos na perspectiva de Joyce e Showers (1989), citados em Garcia (1999), ao afirmarem que *“a formação de professores não é um processo que acaba nos professores”*, sendo que *“a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram”*.

3.2 Orientações conceptuais na formação inicial de professores

Debruçamo-nos agora sobre os diferentes conceitos de modelos de formação inicial e suas orientações, influenciados pelas diversas concepções do que deve ser o professor.

Neste âmbito, Zeichner (1983, p.3) utilizou o conceito de **paradigma de formação de professores**, significando a *“uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”*. Na perspectiva de Feiman-Nemser, faz mais sentido a utilização do termo **orientações conceptuais**, que define como sendo *“um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas de Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente (...) podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa”*, Feiman (1990, p. 220).

Na tipologia referida por Zeichner (1983), relativa aos paradigmas de formação de professores, são apontados quatro paradigmas na formação inicial de professores: tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação.

Relativamente ao paradigma **tradicional** (ou tradição académica), enfatiza-se o papel do professor como sendo o de um académico e especialista na matéria ou em várias matérias a leccionar, admitindo-se que o saber do conteúdo de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar. Prevalece a formação artesanal do professor como se o aprender a ensinar fosse comparável à aprendizagem de um ofício, chegando-se a professor pela via do ensaio-erro.

O paradigma **condutista/comportamentalista** (ou tradição de eficácia social), assenta os seus princípios na perspectiva de que o professor é visto como um técnico, (orientação tecnológica), que adquire um conjunto de competências com a finalidade de obter um desempenho ideal da sua profissão. Como afirma Pérez Gómez (1992^a, p.402), citado em Garcia (1999), o professor é *“um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção”*.

Afere-se que neste conceito e segundo as palavras do autor, este paradigma direcciona a sua atenção para o conhecimento e nas destrezas da investigação processo-produto.

O paradigma *personalista* assenta as suas raízes nas influências que recebe da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia, espelhando no centro das suas atenções a pessoa, atendendo aos seus limites e possibilidades. Quer isto dizer que, este paradigma enfatiza o carácter pessoal do ensino, na medida em que cada indivíduo desenvolve as suas estratégias de forma eficaz numa tentativa de aproximação e percepção do fenómeno educativo. Como salienta Pérez Serrano, (1981), citado em Gracia (1999), *“a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a auto-descoberta, o tomar consciência de si próprio”*. Também para Feiman, (1990, p.225), *“aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de professores”*.

O paradigma *orientado para a indagação* dá ênfase à prática como meio para se aprender a arte, técnica e o ofício do ensino. Segundo Zeichner, (1980, p.45), *“as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será.”*. Na opinião de Feiman, (1990, p.222), *“esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interacções com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática”*.

3.3 A formação inicial docente em Portugal

A formação de professores em Portugal é regulada pela Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE) e pelo Decreto- Lei 344/89 (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e de Professores dos Ensino Básicos e Secundário).

Na perspectiva de Marcelo Garcia, citado por Flores (2001:1), entende-se a formação de professores como um processo de aquisição que fomenta a aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Com este propósito, Ponte (2002:3) diz-nos que a formação inicial “*deverá formar professores que se possam inserir nas escolas que existem, com os seus alunos e as suas culturas*” ou então, caso isto não aconteça, as escolas de formação correm o sério risco de estarem a formar futuros professores pouco preparados/adaptados para a sociedade onde se encontram integrados.

Segundo Estrela et al. (2002), a formação inicial, tem sofrido nos últimos anos (1990-2000) grandes e relevantes transformações cabendo às instituições preparar os futuros professores de modo, a responderem da melhor forma às necessidades que se fazem sentir hoje em dia, cada vez mais diversificadas, dotadas de culturas heterogéneas e transversais à sociedade.

Devido a tal facto, existe a tendência para se responsabilizar as instituições superiores que desde a década de 70 do século passado assumiram a o papel principal na formação inicial de professores com a consequente universalização.

Seria expectável das instituições que garantissem aos seus formandos uma formação de qualidade e de elevado grau de exigência. Ainda na perspectiva de Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), as instituições de formação desleixam-se na forma como passam os conteúdos aos seus formandos, sentindo uma certa autonomia e acabando por, erradamente, passar a ideia de pouca importância na formação inicial e nos modelos de formação.

A formação inicial de professores em Portugal faz-se em diferentes instituições, desde Universidades (formação com características académicas) a Institutos Politécnicos – ESEs (formação com características mais profissionalizantes).

Cada uma destas instituições identifica-se com modelos de formação distintos e é necessário falar destas consiste em ir além das instituições públicas, uma vez que não podemos esquecer o grande número de Institutos Superiores, com diversas designações, de carácter privado, que proliferam pelo nosso país.

Sendo de carácter diferente, as instituições de formação possuem propostas curriculares diferenciadas e consequentemente, promovem níveis de formação distintos, legitimados pela Lei nº 54/90, de 5 de Setembro - Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

A LBSE (1986), no seu artigo 30º., enuncia oito princípios sobre os quais a formação de professores deve assentar, dos quais destacamos o ponto 1, alíneas a) e d):

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a informação pessoal e social adequados ao exercício da função;

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática.

Dos dois princípios acima mencionados, retiram-se alguns indicadores que consideramos relevantes para o processo formativo: uma preparação científica e pedagógica de base – com métodos e técnicas, articulação teórico-prática dos conhecimentos e uma boa formação pessoal e social.

De facto, trata-se de requisitos fundamentais, aos quais a comunidade formativa deve estar atenta.

Garcia (1999, p. 27-30) complementa a questão enunciada no parágrafo acima recorrendo a oito princípios subjacentes ao seu conceito de formação de professores:

i. Um primeiro princípio, no qual defende que a formação de professores é “*um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores*”. Neste princípio subentende-se que a formação inicial não será um projecto finalizado de forma conclusiva. Esta traduz-se como início de um longo percurso que o professor presenciará ao longo da sua carreira, através do processo aprendizagem e desenvolvimento profissional.

ii. Um segundo princípio, onde está subjacente a “*necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular (...) A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.*”. Deduzimos que ao preparar o futuro professor, deve estar presente a dualidade entre formação e mudança. É na formação inicial que a pessoa se

educa, como refere Escudero, (1999), in Garcia (1999, p. 27), *“a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto, como duas faces da mesma moeda”*.

iii. O terceiro princípio defende a necessidade *“de ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola”*. Neste princípio a formação não pode acontecer desligada da realidade onde a actividade do futuro professor se vai desenvolver. A formação deve ser pensada em função dos problemas do contexto.

iv. No quarto princípio, o autor foca a *“integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, bem como, a formação pedagógica dos professores”*. Apelando aos estudos efectuados por Schulman, Marcelo Garcia (1999), apela à ideia de que o professor deve ser formado/preparado para saber transmitir conhecimentos. Não basta possuir bons conhecimentos dos conteúdos, é necessário saber administrá-los aos alunos numa conjugação de conhecimentos que o aluno já tem.

v. Em quinto lugar, surge o princípio da integração da teórico-prática como necessidade de formação de professores. Neste, defende-se a prática como base de incidência do conhecimento. Esta *“deverá ser o núcleo estrutural do currículo”*, Zabalva, (1989).

vi. O sexto princípio enuncia que dever-se-á *“procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”*. De acordo com Pérez, citado por Garcia (1999, p.29), menciona que *“é muito importante a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se traduz.* “Ou seja, a formação dada na instituição deve ser pensada em função da actividade que os futuros professores irão desenvolver.

vii. O sétimo princípio tem lugar como sendo *“o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores.* “Perante este, o autor dá ênfase ao ensino, como sendo, uma *“actividade com implicações científicas,*

tecnológicas e artísticas”, o que esmera a ligação entre vários sujeitos, um grupo de professores, e não apenas o indivíduo sozinho ou a escola como unidade. A formação de professores deve basear-se nas necessidades dos participantes, ou seja adaptar os seus recursos, às necessidades dos futuros professores.

viii. *“A formação de professores deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”* (Little, 1993,p.139). Ou seja, para o autor, os professores são compreendidos como criadores de conhecimento, na medida em que se tornam críticos, reflexivos, inovadores, capazes portanto de se questionarem acerca do exercício das suas práticas e capazes de adaptarem os seus conhecimentos às mais diversificadas situações.

Tomando as palavras de Alves (2001, p.42), a grande finalidade da formação *“deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente”*. Para o autor supracitado, deve a formação dos futuros professores, estar dotada de instrumentos que facilitem a entrada na profissão e que atenuem o *“choque com a realidade”*. Para González, citado por Flores (2000, p.30), a formação inicial é *“a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa”*. De uma outra perspectiva, Ribeiro (1997, p.8) defende que *“o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”*. Estas duas perspectivas fornecem-nos um campo de visão reduzido, do processo da formação inicial de professores, uma vez que concordamos que o objectivo fulcral é de facto a preparação de profissionais de ensino. Contudo, este é um processo de extrema complexidade, devido à existência de variáveis de natureza múltipla e em que nada parece ser simples. De entre as várias concepções, destacamos a de Flores (2000, p.30-31), que afirma que *“a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional (...) o sentido da formação dos docentes é determinada pela concepção de ensino, de*

escola e de currículo que se preconize e pelas competências e performances que se reconhecem e se exigem do professor”.

3.4 As componentes da formação inicial

Em 1966, a Unesco definiu áreas para a formação dos professores acerca das componentes da formação inicial de professores encaminhadoras de todo o processo de formação. Estas áreas são: os estudos gerais; estudos dos elementos fundamentais de filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação... administração escolar e métodos de ensino nas diversas disciplinas; estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino; e práticas de ensino e das actividades paraescolares sob a direcção de professores qualificados. Mais tarde, em 1987, o Conselho da Europa, confirma estas áreas, sugerindo quatro aspectos nos quais se deve basear a formação inicial (Rodrigues e Esteves, 1992), evidenciando-se apenas um que nos parece inovador: *“Reflexão sobre os valores e a sua transmissão”*.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 344/89, capítulo II, Artigo 15.º, ponto 1, estabeleceu em 1989 que os cursos de formação inicial de professores e de educadores do Ensino Básico deviam contemplar as seguintes componentes:

Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;

- a) Uma componente das ciências da educação;

- b) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Recentemente, o Decreto-Lei nº 43/2007 estabeleceu as seguintes componentes de formação inicial:

- 1) Formação educacional geral; abarca os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e as competências relativas ao domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação

- com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino;
- 2) Didácticas específicas, abarca os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e as competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.
 - 3) Iniciação à prática profissional; inclui actividades integradas específicas da componente e que mais adiante serão referidas detalhadamente.
 - 4) Formação cultural, social e ética; esta componente abrange os seguintes princípios:
 - a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;
 - b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;
 - c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente.
 - 5) Formação em metodologias de investigação educacional; abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.
 - 6) Formação na área da docência; visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência.

3.5 A formação para a iniciação à prática profissional: o estágio

O Decreto-Lei nº 43/2007 refere que a componente de iniciação à prática profissional deve ser supervisionada, dado constituir o momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. Esta componente estipula actividades integradas específicas da componente que obedecem às seguintes regras:

- a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionado na sala de aula e na escola, correspondendo ao estágio de natureza profissional;
- b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis ou ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio da habilitação para a docência para o qual o curso, prepara, podendo realizar-se, em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular e cooperativo;
- d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Para além do exposto, está também especificado neste Decreto-Lei, que a componente de prática se desenvolve num contexto próprio no qual as escolas assumem especial relevância assim como os respectivos professores estando a prática profissional

dependente do tipo de escola onde será realizada pelo futuro professor, no qual o estagiário vivencia diversificadas experiências da profissão.

As experiências práticas vivenciadas pelos estagiários, na opinião de Vaillant, (2002), referem-se a *“todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos académicos, as experiências iniciais (...) as práticas de ensino e os programas de iniciação”*.

Na perspectiva de Garcia, (1999), a Prática Pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado.

A elaboração deste capítulo permitiu-nos realizar uma abordagem à formação inicial de professores em Portugal, ficando a conhecer-se em que contexto se insere, quais as componentes que a formam e como são formados os futuros docentes. Permitiu-nos, também, abordar o conceito de currículo e desenvolvimento curricular no intuito de inferirmos quais as responsabilidades atribuídas aos professores no desempenho da sua profissão, com o objectivo de alcançarem os melhores resultados e o sucesso das aprendizagens, através da relação ensino-aprendizagem.

Pensamos que a componente de iniciação à prática profissional, em Portugal estabelece princípios fulcrais para a formação de futuros professores. Contudo, pensamos que deveria privilegiar o tempo destinado à prática profissional. Em nossa opinião, as instituições de formação deviam proporcionar experiências mais diversificadas aos seus formandos e deviam ser fomentadas actividades de preparação para a prática em variados contextos, de sala de aula e fora dela, como forma de atenuar o “choque com o real”.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO EMPÍRICO

4.1 Problema e objectivos do Estudo

A problemática que nos propusemos estudar é relativa às concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem. O problema de investigação centra-se na actividade da planificação realizada pelos estagiários para a realização da componente da prática profissional e na preparação recebida para essa actividade ao nível da formação inicial.

A escolha deste tema foi motivada pela curiosidade de compreender e perceber o que está no pensamento dos futuros professores quando planificam as suas aulas. Tratando-se de uma dimensão importante na formação, o trabalho de planificação poderá ser um pilar fundamental para o desenvolvimento do futuro profissional.

Pretendeu-se enquadrar e fundamentar esta investigação sob o ponto de vista epistemológico, para agora se explicar os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Começaremos por nos referir ao tema, aos objectivos, ao campo de estudo assim como, aos sujeitos com quem foi realizado o estudo e por fim indicaremos os procedimentos utilizados para prepararmos a recolha de dados.

O objectivo principal é o de compreender e perceber as concepções de planificação de professores estagiários no processo ensino - aprendizagem, aquando da sua formação inicial e percebermos que preparação foi recebida para o campo da planificação, sendo esta, a questão orientadora de todo o estudo. Colocámos as seguintes questões de investigação:

- Que opiniões têm os inquiridos acerca da utilidade da planificação?
- Que aspectos são considerados pelos inquiridos quando definem objectivos de aprendizagem?
- Que aspectos são considerados pelos inquiridos quando seleccionam estratégias e métodos de ensino?

- Que preocupações têm os inquiridos quando definem os processos/procedimentos avaliativos?
- Que razões levam (eventualmente) os inquiridos a modificar as suas planificações?
- Que valor os inquiridos atribuem à formação inicial que receberam para serem capazes de planificar?

Decorrendo do problema central, definimos os seguintes objectivos para o estudo:

1. Perceber o que pensam, e o que têm em mente, os futuros professores, quando elaboram a sua planificação;
2. Identificar representações dos futuros professores acerca dos trabalhos de planificação e a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem;
3. Inferir opiniões dos futuros professores acerca da formação inicial/preparação para o campo da planificação.

4.2 Opções metodológicas

4.2.1 Natureza do estudo e abordagem metodológica

O presente estudo insere-se no quadro conceptual da investigação qualitativa à luz do paradigma interpretativo. Considerámos que pela questão de partida e pelos objectivos por nós definidos, esta seria a abordagem metodológica considerada neste estudo.

Quando se remete para o campo da metodologia importa começar por definir em que consiste. Segundo Fortin (1999) a metodologia corresponde ao conjunto dos métodos e das técnicas que orientam a elaboração do processo de investigação científica.

Na perspectiva de Burns & Grove, citados por Fortin (1999) fazer investigação é um processo sistemático que tem por objectivo atestar conhecimentos estabelecidos e de produzir outros que, de forma directa ou indirecta, irão gerar benefícios na área em que foram desenvolvidos. Na opinião de Liebscher, citado por Dias (2000), a abordagem qualitativa é apropriada, quando o fenómeno em estudo é:

“Complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.”

(Liebscher in Dias:2000)

Segundo Gody, citado por Neves (1994), o conjunto de características essenciais numa abordagem qualitativa são:

- O ambiente natural como fonte directa de dados e o pesquisador como instrumento fundamental em todo o processo;
- O seu carácter descritivo;
- O significado que os participantes dão ao fenómeno em estudo, deve constituir uma das preocupações do investigador;
- O enfoque indutivo.

O investigador é o elemento fundamental em todo o processo de pesquisa, uma vez que ele deve manter uma conduta participante com o intuito de captar o universo das percepções, emoções e das interpretações dos participantes no estudo, no seu contexto social e profissional.

É chamado a assumir o papel de intérprete da realidade, a estabelecer uma relação de intersubjectividade entre investigador e participantes no estudo. Estas características expressam quanto é importante a credibilidade, fidedignidade e a equidade das suas interpretações de modo que, possa apreender os significados que emergem do participante (Moreira et al, 2007).

As finalidades que se pretendem atingir com esta metodologia são diversificadas, pois podem passar por uma simples descrição do fenómeno, testar uma teoria ou criar uma nova teoria (Eisenhardt, 1989). No caso do nosso estudo, é nossa pretensão interpretar e compreender os resultados obtidos.

A informação recolhida nas entrevistas foi analisada, pela técnica de análise de conteúdo. De acordo com Moreira *et al* (2007) esta tem como “*objectivo básico realizar uma reflexão*”. Acredita-se que a maior contribuição desse método consiste na

compreensão de um texto, sua condição de produção; dessa forma, o discurso só pode ser compreendido enquanto processo. (Moreira *et al*:2007)

Para Bardin (2004, p.7), a análise de conteúdo é “*um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (...) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência*”. Daqui, depreende-se que este tipo de análise requer um elevado esforço de interpretação dos dados recolhidos no sentido de os descodificar, obter informação pertinente para atingir os objectivos a que o investigador se propôs no início do seu trabalho.

De seguida procedeu-se ao contacto com o ambiente onde foi recolhida a amostra de modo a dar início à parte empírica e encontrar os participantes mais adequados para a realização das entrevistas.

Depois de estruturado o trabalho passou-se à fase de desenvolvimento. Nesta, foi elaborada a condução do estudo, com a realização da entrevista e de pesquisa bibliográfica. À medida que os dados foram recolhidos deu-se início ao tratamento e estabeleceu-se a relação existente entre os dados anteriormente recolhidos.

Após este momento da pesquisa elaborou-se a análise e discussão de resultados.

Na terceira e última fase deste percurso foi feita uma comparação entre os dados obtidos e o conteúdo teórico de forma a perceber em que medida este é confirmado, ou se existem conclusões que acrescentam algo, ou estão em contradição ainda que parcialmente.

Numa situação destas é preciso estabelecer um reequacionamento da teoria, após uma revisão final de todo o trabalho este será dado por concluído.

O paradigma interpretativo emerge de uma perspectiva relativista da realidade e encara o mundo real vivido como uma construção de actores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretam o passado. Neste âmbito, não faz sentido falar da dualidade objectividade versus subjectividade, uma vez que a interpretação é uma actividade humana por excelência permitindo conhecer-se a si próprio e aos outros (Schwart,1994).

O paradigma interpretativo dirige-se sobretudo a questões de conteúdo, mais do que de processo “*o objectivo primordial da investigação centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador*”

(Erickson,1989,p. 196). O paradigma interpretativo não tem por objectivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses, pelo contrário, o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto (Bogdan e Biklen, 1982).

À luz do exposto torna-se fulcral afirmar que toda a investigação segue o paradigma interpretativo na busca da compreensão e apreensão dos significados do fenómeno em estudo. Não cabe ao investigador tomar juízos de valor sobre o objecto de estudo. Por outras palavras, o investigador não deve assumir uma postura exterior avaliativa, mas antes procurar interpretar e compreender o seu significado.

4.3 Selecção e caracterização do campo e dos sujeitos de estudo

Optámos, por razões de ordem prática, por seleccionar uma instituição de ensino superior da área geográfica de Lisboa, e estabelecemos como elo de ligação com uma professora dessa instituição, orientadora de estágio do 1º ciclo, para contactar os entrevistados, alunos estagiários.

Efectuámos um primeiro contacto directo com a proferida que se disponibilizou a falar com alguns dos seus orientados e a disponibilizar os seus endereços electrónicos.

Os entrevistados eram alunos finalistas do curso de Ensino Básico do 1º Ciclo, da instituição de ensino superior.

Os dados recolhidos permitem-nos elaborar a caracterização da população em estudo relativamente às variáveis: Sexo e idade, quadros 1 e 2, respectivamente.

Sexo	Nº	%
Feminino	4	67%
Masculino	2	33%
Total	6	100%

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos quanto ao sexo

No que respeita ao sexo, há uma grande maioria de inquiridos do sexo feminino representando 67% e 33% do sexo masculino, conforme ilustra o quadro 1.

Relativamente à idade, os nossos entrevistados apresentam idades entre os 23 e os 41 anos e a média de idades situa-se nos 29 anos.

Idade dos Estagiários	Nº	%
23	2	33%
25	1	17%
30	1	17%
32	1	17%
41	1	17%
Total	6	100%
Média	29	

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos quanto à idade

4.4 Instrumento de recolha de dados: a entrevista semi-directiva

Dados o problema e as questões de investigação que foram estabelecidos para o presente estudo, considerou-se como estratégia mais adequada para a recolha de dados a utilização da entrevista semi -estruturada. De acordo com Moreira *et al.* (2007), a entrevista semi-estruturada é *“aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que fundamentam a pesquisa, onde apenas algumas questões e tópicos são predeterminados. Inclusive, muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista, onde as irrelevantes são abandonadas”*.

A opção por este género de entrevista teve a ver com as características da mesma, uma vez que esta atribui maior grau de liberdade ao investigador e aos inquiridos, permitindo de forma mais fácil a obtenção de dados que se revelem pertinentes (Patton, 1990). Não se pode esquecer que este contributo depende de um guião bem claro e exequível.

O entrevistado tem a liberdade de, no decurso da entrevista, abordar questões relevantes para o tema em estudo e que ainda não haviam sido consideradas aquando da realização do guião.

Por norma, estas questões que não haviam sido consideradas pelo investigador surgem em consequência das respostas dadas pelo entrevistado. Assim sendo, o cientista social pode adicionar ao seu trabalho temáticas pertinentes, que irão enriquecê-lo.

Como salienta Van Der Maren (1996, pág.312, in Eliseu 2003, pág.95), a entrevista tem por finalidade recolher informações *“sobre as percepções, os estados*

afectivos, os julgamentos, as opiniões, as representações dos indivíduos, a partir do seu próprio quadro pessoal de referência reportado às situações actuais, ou seja, às questões colocadas pelo entrevistador”.

O investigador deve procurar que os participantes no estudo sejam pessoas com elevada capacidade de expressão e que tenham um profundo conhecimento do assunto em questão, uma vez que se busca a singularidade, aprofundamento e abrangência da compreensão do fenómeno estudado (Moreira *et al.*, 2007).

4.4.1 Guião de entrevista

Seguindo o modelo proposto por Estrela, A (1990, p. 354-362), elaborámos o guião da entrevista direccionado com o tema: Concepções de planificação de professores estagiários em relação ao processo de ensino - aprendizagem.

O guião foi estruturado em seis blocos.

O primeiro bloco (I) – **De legitimação da entrevista**. Pertence-se revelar a pertença a utilidade e a motivação dos entrevistados, informando-os, sobre o trabalho em questão.

O segundo bloco (II) – **Modo de planificação**. Pretendíamos identificar os modos de planificação do estagiário em relação às suas aulas.

O terceiro bloco (III) – **Utilidade da planificação**. Com este bloco pretendamos perceber qual o tipo de utilidade atribuída pelo estagiário ao uso da planificação e significados atribuídos à mesma.

O quarto bloco (IV) - **Dificuldades percebidas na planificação**. Tínhamos como objectivo identificar dificuldades sentidas no acto da elaboração da planificação.

O quinto bloco (V) – **Formação recebida para a planificação**. Neste a intenção era recolher elementos acerca da formação recebida pelos estagiários para o campo da planificação, através da formação inicial e através de conhecimentos transmitidos e recebidos na prática pelas supervisoras, orientadoras e professoras cooperantes para este tipo de trabalho.

Bloco (VI) – **Finalização da entrevista e agradecimentos**.

Tema: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem

Objectivos Gerais:

- Caracterizar o modo de planificação do estagiário.

- Perceber o sentido atribuído pelo estagiário à planificação.
- Identificar dificuldades geradas no acto de planificar.
- Compreender como aprendem a planificar.

Em seguida pode-se ver, sob a forma de quadro, o guião de entrevista aos professores finalistas, bem como a estrutura dos blocos que o constituem.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para o questionamento	Observações
Bloco I <i>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</i>	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Apresentar o trabalho e legitimar a entrevista - Conferir confidencialidade à entrevista; - Mostrar interesse pelo trabalho dos professores estagiários e pela sua colaboração no meu trabalho	
Bloco II <i>Modo de planificação</i>	- Caracterizar os modos de planificação do estagiário - Identificar actividades e estratégias de planificação - Identificar objectos sobre os quais tomem decisões ao planificar (relativamente ao processo ensino – aprendizagem, que formação tiveram)	- Que tipo de planificação tem realizado? - Como procede quando planifica uma aula? - Como procede para planificar uma unidade didáctica ou um grupo de aulas? - Como procede para planificar um projecto?	- Pedir para explicitar o que é que o estagiário planifica - Explorar os tipos de objectivos (comportamentalistas? Outros?), as decisões sobre estratégias e actividades, os processos de avaliação das aprendizagens.
Bloco III <i>Utilidade da planificação</i>	- Identificar o sentido atribuído pelo estagiário à planificação e ao acto de planificar (de conceber a planificação)	- No seu entender, para que serve a planificação feita pelos professores? - Pela experiência que já tem em dar aulas, que papel é que a planificação teve na forma de desenvolver o seu trabalho? - Se em alguma situação/experiência de	- Pedir que explicita acerca da pertinência (ou falta dela) para planificar - Sugerir que falem da relação entre o plano e a execução

		<p>sala de aula, o levaram a alterar a planificação?</p> <p>- Como são os hábitos de planificação de onde está a estagiar?</p> <p>- O que pensa desses hábitos? São úteis?</p> <p>Existe trabalho de colaboração/ de equipa?</p> <p>- O facto de fazer planificações fá-lo sentir mais limitado como profissional? Em que sentido?</p> <p>-Se vê a planificação como um meio de autonomia ou de controlo (se sente mais limitado?) Em que medida?</p>	
<p>Bloco IV <i>Dificuldades percebidas na planificação</i></p>	<p>- Identificar dificuldades na planificação</p>	<p>- Que dúvida (s) ainda tem acerca da planificação?</p> <p>-Que dificuldades tem sentido nesse trabalho?</p>	<p>- Pedir ao estagiário que aponte aspectos já conseguidos (bem conseguidos) na planificação</p> <p>-Pedir que fale sobre as dificuldades mais notórias/sentidas</p>
<p>Bloco V <i>Formação recebida para a planificação</i></p>		<p>- Que preparação teve antes de chegar ao estágio?</p> <p>-Que ajuda tem tido do seu supervisor/orientador para o campo da planificação?</p> <p>-Que relação existe entre a teoria e a prática no acto de planificar? Esta questão é pertinente?</p>	<p>-Pedir que fale acerca de onde, com quem, quando, aprendeu a planificar</p> <p>-Sugerir que falem da relação teórico-prática</p> <p>-Perceber que aspectos gostaria de melhorar na sua planificação</p> <p>-Saber quais os aspectos que gostaria de melhorar na sua formação para planificar</p>
<p>Bloco VI <i>Finalização da entrevista</i> <i>Agradecimentos</i></p>	<p>- Finalizar a entrevista</p> <p>- Agradecer a colaboração da entrevistada</p>	<p>- Finalizar e agradecer a colaboração</p>	

Quadro 3 - Guião de entrevista aos professores finalistas

As entrevistas realizaram-se entre Março e Maio, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As mesmas tiveram lugar na instituição de ensino superior, nas salas de aula disponibilizadas para o efeito.

A duração das entrevistas, em média, atingiu os 45 a 55 minutos, tendo sido respeitada a confidencialidade. Das entrevistas foi realizada gravação áudio, a qual foi transcrita na íntegra, com todas as inconsistências e repetições, originais do discurso oral.

Tendo como ponto de partida o guião da entrevista previamente elaborado para o efeito, cada entrevista decorreu com informalidade, verificando-se um ambiente de proximidade e empatia, pelo que a solicitação para a gravação das entrevistas decorreu sem reservas por parte dos entrevistados.

Assumimos uma posição de ouvinte atenta, perante o discurso dos entrevistados, através de comentários aos mesmos com o objectivo de clarificarem algum pensamento ou ideia menos claros e através de aspectos não-verbais da nossa intervenção, nomeadamente com sinais de aceitação com a cabeça.

A nossa inquietação fixou-se em gerar condições que permitissem aos entrevistados a sua expressão espontânea, possibilitando um à vontade essencial para apresentarem os seus pensamentos e ideias, pois ambicionava-se que as entrevistas expusessem os seus pontos de vista.

4.5 Tratamento de dados: análise de conteúdo

O momento inicial deste processo consistiu na audição de todas as entrevistas que posteriormente foram transcritas na íntegra de suporte áudio para texto escrito, com a finalidade de percebermos o que era dito por cada um dos entrevistados, assim como, termos a percepção das suas entoações, pausas no discurso e algumas inflexões de voz, a fim de transcrevermos o mais justamente possível o discurso.

Assim sendo, tentámos, traduzir de forma mais fidedigna o registo verbal de cada um dos entrevistados.

Transcritas as entrevistas procedeu-se à análise temática de conteúdo, técnica frequentemente utilizada na investigação em educação por facilitar e aumentar a compreensão do investigador relativamente aos dados recolhidos.

Na perspectiva de Bardin (1995) a análise de conteúdo é *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)*

que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). A análise de conteúdo permite fazer ilações a partir das declarações verbais dos sujeitos, o que origina a passagem da descrição à interpretação (Bardin, 1995). Situada entre o rigor objectivo e a subjectividade, a análise de conteúdo permite descrever objectiva e sistematicamente o conteúdo manifesto da comunicação, tendo como finalidade interpretá-lo (Berelson *in* Vala, 1986) e construir *“inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”* (Krippendorff *cit. por* Vala, 1986: 103). Isto é, a simples descrição dos dados dá lugar à sua interpretação *“enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”* (Bardin, *in* Vala, 1986: 104).

Segundo o autor supracitado, esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, nas quais ocorre uma transformação dos dados brutos do texto numa representação do conteúdo ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Numa fase inicial, efectuámos a leitura superficial das entrevistas (Bardin, 1995) para podermos apreender os aspectos gerais de cada discurso. Seguidamente efectuámos uma leitura aprofundada das mesmas a fim de procedermos ao “recorte”, que consiste na divisão do texto em unidades de registo de acordo com os objectivos da análise, e à posterior determinação dos critérios de categorização das entrevistas.

A Unidades de Registo (U.R.), correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, que permite uma categorização e a contagem de frequências e que pode ser uma palavra, um tema ou um acontecimento. Bardin, (1977) e por Ghiglione e Matalon, (1991). Deduzimos que uma unidade de registo deverá ser o menor fragmento do texto com sentido autónomo para o objectivo do estudo a ser realizado, ou como refere Estrela (1990, pág.445), *“é, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria”*.

Deste modo realizámos a codificação do discurso dos entrevistados que tomámos como Unidade de Contexto (U.C.), e que corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são as ideias de apreender o sentido exacto da unidade de registo de cada entrevista, no qual lhe foi atribuído um código que permita reconhecer

de imediato a qual das entrevistas nos referimos (EA, EB, EC, ED, EE e EF), assim como aos entrevistados (A, B, C, D, E e F).

Efectuámos a enumeração, que consiste na unidade de contabilização da presença das unidades de registo, no corpus documental que poderá ser dada pela frequência ou percentagem de registo de cada unidade. A unidade de enumeração ou de registo, permite contabilizar o número de vezes que aparece um determinado conteúdo (Ghiglione e Matalon, 1992).

Tendo como base os princípios definidos por Bardin, (1997) e por Ghiglione e Matalon, (1992), da exclusão mútua, que significa que a grelha de categoria está elaborada por forma, a que não se sobreponham conteúdos definidos em nenhuma das outras categorias, tal facto conduz a um outro conceito, o da objectividade, no qual as categorias são claras e classificadas de acordo com os elementos que englobam. No que concerne à homogeneidade, esta revela que a organização das categorias deve obedecer a um único princípio de classificação e segundo Bardin (1998, p. 120) “*um único princípio de classificação deve governar a organização de categorias*”, ou seja, deve existir um critério de coerência que torne o processo legível como um todo. O critério da pertinência refere que as categorias estão adaptadas ao material em análise e pertencente ao quadro teórico escolhido. A produtividade nas palavras do autor citado referem-se a “*um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos*” (Bardin 1998, p. 120) Procedemos à elaboração das categorias, sendo este método imaginado como uma “*espécie de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação*” (Bardin, 2000, pág.37). Para Bardin (1977) as fases da análise de conteúdo desenvolvem-se em torno de três eixos sequenciais: **a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.** A *pré-análise* consiste na fase da organização. Tempo de intuições cujo principal objectivo é a operacionalização e sistematização das ideias principais, de modo a alcançar um esboço exigente, flexível, no entanto, do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Ou seja, nesta fase o investigador selecciona os documentos para análise, formula as hipóteses e os objectivos e elabora os indicadores, realizando, por último, a preparação do material que, posteriormente será explorado e tratado. Segue-se a fase de *exploração do material* em que o investigador

estuda o material recolhido e já submetido a uma pré-análise no sentido de tratar e interpretar os resultados obtidos. Por fim, o investigador procede ao *tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação*, fase longa (Bardin, 1977), relacionada, sobretudo, com “*operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas*” (Idem, Ibidem), ou seja, os dados obtidos são alvo de tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos. Neste sentido, mostra-se necessário e pertinente conhecer a razão pela qual se procede à análise, explicitando-a de forma a saber como tratar o material.

No nosso estudo, a partir da leitura dos protocolos das seis entrevistas realizadas identificaram-se os diversos excertos dos discursos que contribuem para a concretização dos nossos objectivos, transformando-os em unidades de registo, unidades que possibilitem descrever com exactidão as características pertinentes do contexto (O. R. Holsti, *cit. por* Bardin, 1977).

À elaboração de uma primeira grelha de análise, constituída por categorias, subcategorias e unidades de registo para registo da análise de cada um dos seis discursos, seguiu-se o esboço de uma grelha final, na qual se mantiveram as categorias e subcategorias precedentemente nomeadas, e em que as unidades de registo deram origem a indicadores. O sistema final de categorias e subcategorias é o seguinte.

Após várias tentativas e ensaios, chegámos às seguintes categorias e subcategorias.

Temas	Categorias	Subcategorias
Realização da planificação	Processos e procedimentos de planificação dos estagiários	Iniciar a planificação pelos conteúdos
		Iniciar a planificação pelos materiais
		Iniciar a planificação pelos objectivos
		Recordar a experiência (do estagiário) enquanto aluno
		Vontade de atender às características dos alunos
		Desejo de despertar a motivação dos alunos

		Usar diferentes tipos de formalização dos planos
		Vontade de incentivar a auto-formação dos alunos
		Vontade de desenvolver a interdisciplinaridade
Manifestações dos estagiários em relação à planificação	Significados da planificação para os estagiários	O plano é importante
		O plano não é importante
		O plano deve ser flexível
		O plano ajuda a estruturar o pensamento
		O plano ajuda a realizar a acção
		O plano ajuda a gerir recursos
Dilemas da planificação	Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação	Prever o tempo necessário à acção
		Prever os objectivos da aula
		Errar na previsão dos materiais necessários à aula
		Formalizar o plano
		Fazer a integração curricular
		Preparar a interdisciplinaridade
		Ter falta de materiais na escola
		Conceptualizar a relação de objectivos e conteúdos
		Ter dificuldades em prever as actividades dos alunos
		Não sentir dificuldades

Formação para a planificação	Processos de formação para a actividade da planificação	Ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação
		Formação por cópia de exemplos
		Formação escassa durante a licenciatura
		Formação avaliada como deficiente pelo estagiário
		Falta de preparação para planear actividades não lectivas
		Submissão às deficiências constatadas na formação
Efeitos da planificação	Efeitos da planificação, para a acção do professor	O plano não elimina a possibilidade de actuar de. forma adequada
		O plano ajuda a dar boas aulas
		O plano ajuda a diferenciar as actividades dos alunos
		O plano dá sentido de autonomia ao professor
		Dificuldades do professor em seguir o seu plano

Quadro 4 - Sistema final de categorias e subcategorias

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

5.1 Apresentação e análise qualitativa dos resultados

Analizamos agora os resultados das entrevistas. Antes de entrarmos na análise pormenorizada, relembremos os temas que identificámos, pretendendo proporcionar, assim, uma melhor compreensão do conjunto dos dados.

São cinco os temas abordados nas entrevistas: 1) **Realização da planificação**, 2) **Manifestações dos estagiários em relação à planificação**, 3) **Dilemas da planificação**, 4) **Formação para a planificação** e 5) **Efeitos da planificação para a acção do professor**.

5.1.1 A realização da planificação pelos estagiários

A categoria 1 – Processos e procedimentos de planificação dos estagiários – refere-se aos processos e procedimentos que os futuros professores desenvolvem aquando da elaboração do plano. Esta Categoria foi subdividida em nove subcategorias e foram criados os indicadores que pareceram adequados em relação a cada uma delas, como se pode ver pelo quadro seguinte.

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.	Indicadores
1.1.Iniciar a planificação pelos conteúdos	“a minha primeira folha de planificação apresentei logo os conteúdos”	A	Os estagiários ao planificar começam por pensar nos conteúdos.
	“damos sempre conteúdos novos”	C	
	“dão-me os conteúdos (...) pesquisa primeiro em livros e manuais escolares o que é que é dado e depois a partir daí vou tirando o que não interessa e acabo por ficar com o plano”	C	
	“os conteúdos que eu pretendo que eles, que pretendo transmitir.”	E	
	“depois penso nas formas de como é que vou dar”	E	
1.2.Iniciar a planificação pelos materiais	“Primeiro construo os materiais e depois a partir dos materiais é que construo a estratégia”	D	Os estagiários ao planificar constroem primeiro os materiais e só depois pensam nas estratégias.
	“começo logo a pensar os materiais que vou construir...”	E	
	“neste caso, penso logo o que é que vou construir [que possa chamar a atenção deles, para a motivação]”	E	
	“penso logo nos materiais vou logo à procura e acho que as minhas aulas partem	F	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	dos materiais e é daqui que eu vou partir para a estrutura da aula”		
1.3.Iniciar a planificação pelos objectivos	“primeiro são os objectivos e a partir daquilo o que é que posso fazer.”	E	Um dos estagiários ao planificar dá primazia aos objectivos.
1.4.Recordar a experiência [do estagiário] enquanto aluno	“quando estou a planificar penso que tenho um plano de partida e penso como é que eu gostaria que aquilo me fosse dado a mim”	A	Um dos estagiários ao planificar recorda a experiência de aluno.
	“tento ir às necessidades da criança”	A	
	“mas a primeira parte faço sempre a pensar como se estivesse no lugar deles”	A	
1.5. Vontade de atender às características dos alunos	“mas para mim o importante é mesmo a aula, o criar, as crianças, a envolvimento (...) para mim é a parte importante da aula”	A	Os estagiários ao planificar privilegiam as características dos alunos e as dificuldades de aprendizagem.
	”tento nem levar coisas muito simples, nem muito difíceis, para os que têm mais dificuldades possam chegar ao nível dos outros (...) tento ter isso sempre em conta senão, com a avaliação mais complicada fica”	A	
	“que possa chamar a atenção deles, para a motivação”	A	
	“basicamente é a turma, a turma em si, as dificuldades, o que sabem o que não sabem, basicamente é aí que me baseio”	A	
	“a planificação normal dá-me para os alunos padrão”	B	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“nós chamamos só uma planificação, mas no fundo estão ali três, uma para os alunos padrão, outra para as necessidades educativas e outra para os alunos que têm mais dificuldades”	B	
	“temos crianças disléxicas, temos que incluir a adaptação no plano, vai sempre a adaptação para eles”	E	
1.6.Desejo de despertar a motivação dos alunos	“depois parto para as motivações, alguns jogos ou materiais didáticos que eu tenho que fazer e pronto acaba por ser isso”	C	Os estagiários ao planificar pensam em actividades motivadoras para os alunos.
	“partindo de uma boa motivação estará mais apto para fazer (...) depois a consolidação pode ser um jogo e acabamos por saber quem esteve com atenção, acabo por perceber se foi adquirido ou não e depois avalio e dou sempre o meu feedback”	C	
	“posso fazer um jogo”	E	
1.7.Usar diferentes tipos de formalização dos planos	“não (...) a planificação é geral.”	A	Os estagiários ao planificar constroem diferentes formalizações dos planos.
	“fiz as primeiras em grupo porque é assim que pretende a orientação do mestrado”	A	
	“começámos a planificar individualmente”	A	Existe uma grelha pré-estabelecida para fazer a planificação.
	“as primeiras foram descritivas, feitas em colaboração com a colega”	A	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

<p>“para a motivação vou fazendo assim, para o desenvolvimento assim, vou logo fazendo, costumam ser umas três ou quatro áreas”</p>	<p>A</p>	<p>.</p>
<p>“mas o que mais me custa são os anexos para a planificação, a estrutura não é complicada”</p>	<p>A</p>	<p>Explicitar os fundamentos do plano é difícil.</p>
<p>“passámos a planificar em grelha, com alguns tópicos”</p>	<p>A</p>	
<p>“é mais fácil [planificação em grelha], ela olha para a primeira folha está identificada a pessoa, a data a que correspondem aquelas aulas e eu só ponho temas e os conteúdos ”</p>	<p>A</p>	
<p>“as áreas, os objectivos específicos, os tópicos, temas, domínio ou bloco consoante a área curricular que estiver a abordar tendo em conta agora os novos programas”</p>	<p>A</p>	
<p>“no fundo o que está agora em grelha era para passar quase para texto corrido.”</p>	<p>A</p>	
<p>“É um bocadinho planificar com base em antecipação de estratégias (...) eu crio a aula toda (...) a primeira coisa que eu faço é a linha condutora da aula, e depois daí é que volto a elaborar a grelha”</p>	<p>A</p>	
<p>“se for uma unidade didáctica (...) penso sempre numa parte de pesquisa, em termos bibliográficos (...) saber se aquilo que estou a pensar faz sentido, portanto tenho logo ali uma primeira reacção ao que vou desenvolver.”</p>	<p>A</p>	<p>Planificar implica pesquisa bibliográfica</p>

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“tenho feito planificações de dias, para dois dias”	B	
	“inicialmente começámos por fazer em grupo (...) uns dois meses depois começámos por fazer individual”	B	
	“mas a planificação é simples”	C	
	“apenas uma área não sei, nunca nos foi atribuído nenhum caso assim, no entanto o ponto de partida seria o mesmo”	C	
	“No estágio, começámos por fazer planificação descritiva (...) descrevíamos toda a estratégia de uma forma muito clara e muito objectiva.”	D	
	“Agora fazemos em grelha e é mais sucinta, é por tópicos, é só mesmo a grelha”	D	
	“faço o plano de aula, mas nem sei que tipo de plano é (...) fiz a planificação descritiva e agora faço em grelha”	D	
1.8 Vontade de incentivar a autoformação dos alunos	“utilizar vários recursos para trabalhar a mesma área no sentido de não ser cansativa para os alunos”	C	Um dos estagiários ao planificar pensa na auto-formação dos alunos
1.9. Vontade de desenvolver a interdisciplinaridade	“estruturo a grelha para que quem vai ler perceba que aquela estratégia está associada aquele objectivo, que aquele objectivo tem a ver com aquele conteúdo, estou a fazer interdisciplinaridade com aquela área”	A	Os estagiários ao planificar têm em consideração a realização da interdisciplinaridade

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

“uma vez que as minhas planificações têm uma área em comum que une todas as áreas”	A
“utilizo a interdisciplinaridade quando começo e vai sendo sempre inspirada a aula toda”	C
“quem sabe com essa área puxar para outras”	C

Quadro 5 - Processos e procedimentos de planificação dos estagiários

Quanto aos **processos e procedimentos de planificação dos estagiários** verifica-se que os entrevistados A, C e E partilham a concepção de dar prioridade aos conteúdos. O entrevistado E afirma, “começa logo com os conteúdos que pretendo transmitir “e “só depois penso nas formas de como é que vou dar”. O entrevistado E, D e F referem que optam por dar primazia aos materiais quando elaboram a planificação, como menciona o entrevistado F “penso logo nos materiais, vou logo à procura e acho que as minhas aulas partem dos materiais e é daqui que eu vou partir para a estrutura da aula”. O entrevistado E refere que o faz como forma de “chamar a atenção dos alunos, para a motivação “refere ainda que é mais fácil e que lhe permite poupar trabalho. O entrevistado D menciona que “primeiro construo os materiais e depois a partir dos materiais é que construo a estratégia “levando-o a ignorar as estratégias.

O entrevistado E afirma que ”primeiro são os objectivos e a partir daquilo o que é que posso fazer “estabelecendo um ponto de partida. Relativamente a recordar a experiência do estagiário enquanto aluno, todos os entrevistados mencionam que quando planificam tentam ir ao encontro das recordações do “eu “enquanto aluno dando ênfase à importância de, quando eram alunos, como é que gostariam que a matéria lhes fosse dada, como refere o entrevistado A “penso como é que eu gostaria que aquilo me fosse dado a mim”.

No que concerne à vontade de atender às características dos alunos, os entrevistados B, A, E, são unânimes mencionando que quando planificam têm em consideração aspectos relevantes nos alunos e privilegiam as características da turma, atendendo à criatividade da aula, como refere o entrevistado A “para mim o importante é mesmo a aula, o criar, as crianças, e envolvência”. Para o entrevistado A, é fulcral conseguir distinguir comportamentos de aprendizagem “tento nem levar coisas muito simples, nem muito difíceis, para os que têm mais dificuldades possam chegar ao nível dos outros”, já o entrevistado B refere “nós chamamos só uma planificação, mas no fundo estão ali três, uma para os alunos padrão, outra para as necessidades educativas e outra para os alunos que têm mais dificuldades”. O mesmo, no que no respeito ao indicador ter em consideração a turma menciona “basicamente é a turma, a turma em si, as dificuldades, o que sabem e o que não sabem”.

No desejo de despertar a motivação dos alunos os entrevistados E e C, referem que o importante é ser dinâmico, aliar a aprendizagem ao divertimento, como forma de

cativar a atenção para uma motivação capaz de impulsionar toda a aula e desta forma conseguir a concentração dos alunos. Ambos dizem realizar jogos, tal como o entrevistado E refere, “posso fazer um jogo”, também o C diz “partindo de uma boa motivação estará mais apto para fazer (...) depois a consolidação pode ser um jogo e acabamos por saber quem esteve com atenção, acabo por perceber se foi adquirido ou não e depois avalio e dou sempre o meu feedback”.

No que respeita a usar diferentes tipos de formalização dos planos, os entrevistados revelaram formas diferentes de os executarem. Para os entrevistados A e B, as planificações foram feitas em grupo, inicialmente, e depois individualmente. O entrevistado A menciona “as primeiras foram descritivas feitas em colaboração com o colega”. O mesmo entrevistado refere que divide a planificação pela motivação, desenvolvimento e que elabora o plano por áreas. Numa outra perspectiva o entrevistado C refere que a planificação é simples tal como é dito, literalmente, pelo próprio. Destacamos a opinião do entrevistado D ao referir que “faço o plano de aula, mas nem sei que tipo de plano é ” generalizando a planificação. Para o entrevistado C a planificação não lhe causa dificuldades e afirma que “ a planificação é simples”. Relativo à organização da planificação o entrevistado A diz “para a motivação vou fazendo assim, para o desenvolvimento assim, vou logo fazendo, costumam ser umas três ou quatro áreas “e “é mais fácil [planificação em grelha], ela olha para a primeira folha está identificada a pessoa, a data a que correspondem aquelas aulas e eu só ponho temas e os conteúdos ”. Na perspectiva do mesmo entrevistado, A, quando planifica baseia-se na grelha de planificação, de anos anteriores, obedecendo sempre aos mesmos parâmetros da grelha pré-estabelecida, afirma ainda que planifica tendo em conta alguns aspectos “as áreas, os objectivos específico, os tópicos, temas, domínio ou bloco consoante a área curricular”. Na perspectiva do mesmo entrevistado, planificar implica realizar pesquisa bibliográfica “penso sempre numa parte de pesquisa, em termos bibliográficos (...) saber se aquilo que estou a pensar faz sentido, portanto tenho logo ali uma primeira reacção ao que vou desenvolver”.

Para o entrevistado A o mais complicado não é a elaboração da grelha de planificação, a sua dificuldade está em conseguir fundamentar os tópicos que foram colocados para a execução da sua aula “o que mais me custa são os anexos para a planificação, a estrutura não é complicada”.

Para incentivar a autoformação dos alunos, o entrevistado EC socorre-se de recursos variados que o ajudam a motivar o aluno “utilizar vários recursos para trabalhar a mesma área no sentido de não ser cansativa para os alunos”, sendo uma forma de promover os recursos para as aprendizagens

Quanto à vontade de desenvolver a interdisciplinaridade os entrevistados A e C elaboram o plano e pensam a sua aula de forma a articular diferentes áreas, como refere o primeiro, “uma vez que as minhas planificações têm uma área em comum que une todas as áreas “e para o segundo, respectivamente, “utilizo a interdisciplinaridade quando começo e vai sendo sempre inspirada a aula toda “e “quem sabe com essa área puxar para outras”.

Interpretação dos Dados

No que respeita a processos e procedimentos de planificação dos estagiários, concluímos que os estagiários elaboram a planificação através de alguns documentos que observaram de anos anteriores, nomeadamente a planificação feita em grelha. Contudo, inicialmente os estagiários realizavam planificações descritivas das aulas que observavam e só mais tarde começaram a elaborar o plano em grelha, pelo ficámos com a noção de que os estagiários conhecem o suporte físico do plano e até sabem os pontos que têm que constar do seu plano para a sua aula, o que os estagiários não sabem, ou sentem maior dificuldade, é fundamentar cada um desses pontos devidamente. Alguns referem que quando estão a elaborar a planificação dão primazia aos conteúdos, aos materiais e só depois é que pensam nas estratégias. Outros sustentam que, quando estão a planificar se recordam o tempo de quando eram alunos e pensam como é que gostariam que aquela matéria lhes fosse dada, há ainda os estagiários que pensam em arranjar actividades dinâmicas e motivadoras para os alunos e esquecendo-se do que é mais relevante. Deduzimos que estes estagiários não seguem todos, o mesmo processo de elaboração da planificação. Segundo Pacheco (2001), quando o professor planifica diversos elementos didácticos, tais como, objectivos, conteúdos, estratégias, recursos, entre outros, e segundo os quais estrutura o modo de intervir no processo de ensino. Das várias investigações realizadas, constata-se que o núcleo fundamental da planificação é a actividade, uma vez que é o elemento didáctico que expressa e delimita os comportamentos dos intervenientes na interacção didáctica, permitindo a simplificação

das situações complexas. Taylor (1970) demonstrou que os professores planificavam por ordem de importância: atendiam às necessidades, habilidades e interesses dos alunos; do conteúdo a ensinar; às finalidades do ensino e dos métodos de ensino. Para Peterson et al. (1978), os professores ao planificar valorizam os conteúdos que vão ensinar, seguindo-se as estratégias e actividades e só depois pensam nos objectivos.

Zahorik (1975) refere que ao planificar o professor pensa, em primeiro lugar, nas actividades dos alunos, depois nos conteúdos e só depois nos objectivos de aprendizagem. Todos estes investigadores referem que apenas os professores em início de carreira planificam segundo modelos de objectivos ou tecnológicos, sendo que os professores principiantes dão mais importância às actividades e aos conteúdos. Esta relação é estabelecida com o que inferimos acerca dos processos e procedimentos de planificação, na medida em que os estagiários planificam atribuindo mais importância a outros aspectos do que aos objectivos. Tal intenção acontece devido ao facto da actividade ou tarefa de ensino-aprendizagem dar sentido prático à acção didáctica, pois tudo o que se faz na sala de aula depende da organização de actividades que não são mais do que elementos de operacionalização da interacção professor/aluno. Concluímos que não existe um modelo único de planificação e que o acto de planificar contempla objectivos, conteúdos, actividades, recursos/materiais e avaliação.

5.1.2 Manifestações dos estagiários em relação à planificação

A categoria 2 – Significados da planificação para o estagiário- contém os significados atribuídos à planificação pelos estagiários indicando a relevância que os estagiários atribuem ao plano. A categoria foi subdividida em seis subcategorias; O plano é importante; O plano não é importante; O plano deve ser flexível; O plano ajuda a estruturar o pensamento; O plano ajuda a realizar a acção; O plano ajuda a gerir recursos. Cada uma das quais deu lugar a diversos indicadores, como se pode verificar.

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.	Indicadores
2.1. O plano é importante	“é importante na medida em que me estrutura a aula.”	A	Os estagiários consideram o plano relevante a vários níveis: para estruturar o trabalho e para dar segurança ao professor.
	“a planificação (...) serve-me unicamente (...) que a considero importante.”	A	
	“para mim é bastante vantajoso, principalmente para quem está em início de carreira”	A	O plano é importante sobretudo para os principiantes.
	“para quem começa acho fundamental para quem inicia a carreira docente”	A	
	“eu acho que nos primeiros tempos é fundamental”	B	
	“eu acho que os ajuda, ajuda-os sim.”	B	
	“eu penso que seja muito importante.”	C	
	“a planificação nisso é muito importante.”	D	
	“a planificação é positiva”	E	
	“mas acho que planificar é essencial.”	E	
“eu até acho que nos dá segurança”	E		
2.2. O plano não é	“não me imagino a fazer isto todas as semanas”	A	Os estagiários consideram o plano irrelevante para

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

importante	“mas também ficamos muito dependentes do plano”	A	as suas aulas e que apenas serve para dar dores de cabeça ao estagiário.
	“não vejo assim muita viabilidade”	B	
	“Mas a partir do momento em que um professor tem uma determinada experiência, eu acho que uma planificação não surte assim grandes efeitos”	B	
	“eu acho que neste caso do estágio é só para nos dar dor de cabeça.”	B	
	“eu acho que nos primeiros tempos é fundamental, depois só com a experiência.”	E	
	“sim, sim concordo (...) na forma como planifica, na prática ninguém vai planificar assim tão detalhado”	E	
2.3.O plano deve ser flexível	“planifico, sei perfeitamente o meu plano e se eu não puder fazer isto tenho que avançar e se tiver que voltar a trás volto com facilidade”	A	Os estagiários consideram que o plano deve ser flexível.
	“não um meio restrito em que optei por aquele caminho e mais nada (...) que tiver que contornar alguma estratégia que tenha planificado ela[planificação]tem essa flexibilidade”	A	
	“a mim ajuda-me”	A	O plano não limita a acção do professor
	“o modo de orientar a aula, não que tenha que ser cumprido na integralmente como foi estabelecido previamente, mas uma maneira de eu caminhar, o desenvolver da aula”	A	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“mas é um meio para atingir um fim”	A	
	“eu tenho facilidade (...) não concordo é com a motivação, desenvolvimento e consolidação”	A	
	“a planificação não pode ser rígida, é um mero fio condutor e nós partimos dali para (...) a planificação é algo que me ajuda e não que me condicione.”	B	
	“não me sinto nada limitada”	B	
	“Temos um plano a cumprir vou tentar fazer da melhor forma, não será uma coisa rígida”	C	
2.4.O plano ajuda a estruturar o pensamento	“é necessário haver organização e saber ponderar as coisas “	C	Os estagiários defendem que o plano é uma linha condutora, que estrutura o pensamento
	“portanto sem dúvida que a planificação é uma grande ajuda a nível da estrutura da aula e do pensamento”	D	
	“é importante e é a forma de nós organizarmos o nosso pensamento, os conceitos que vamos transmitir e também é uma forma de trabalharmos para a média nacional dos alunos”	F	
2.5.O plano ajuda a realizar a acção	“eu penso que é uma boa forma de nos orientarmos”	A	Os estagiários afirmam que a planificação orienta o trabalho de sala de aula.
	“acho que para orientação em sala de aula e se não planificar dificilmente vai conseguir cumprir objectivos”	A	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

“quando vou dar a aula está tudo mais do que planificado, eu nem preciso de olhar para o plano, pode haver alturas em que tenha que alterar um pouco, mas sei tudo de trás para a frente”	A	
“ainda hoje ajuda (...) mas cá está ainda tenho pouca experiência”	A	
“a planificação encaminha-me e orienta-me ao longo da aula toda.”	B	
“muito, ajuda-me muito, então no controlo de tempo, ajuda muito”	B	
“eu acho que basicamente é um bom ponto de orientação”	C	
“a experiência vai-nos trazendo outras coisas e não sei se um dia mais tarde, sentirei necessidade de planificar, mas quando acabar o curso vou continuar a fazer.”	D	
“aqui ainda sou minimamente orientada, um dia que acabe estou sozinha e mais ninguém e as coisas têm que ser feitas”	D	
“mas acho que o professor deve planificar, por causa do tempo”	E	O plano ajuda a controlar o tempo durante a acção.
“controlo, eu vejo como meio de controlo por causa do tempo porque nos ajuda a controlar mais ou menos o que vamos fazer em cada momento da aula e sei que a princípio se seguir aqueles passos estou a dar uma boa aula”	E	
“a planificação encaminha-me e orienta-me ao longo da aula toda”	E	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“é uma faca de dois gumes (...)por um lado restringe-me (...)por outro lado organiza muito mais as ideias e organiza o que nós vamos trabalhar e exige outras estratégias para estarmos preparados para outros conteúdos.”	F	
	“é um ponto muito bom de orientação e especialmente se tivermos as bases bem consolidadas”	F	
2.6. O plano ajuda a gerir recursos	“ajuda na organização de ideias, gestão de recursos”	A	Os estagiários consideram que o plano é um meio de gerir os recursos da aula
	“os recursos são muito importantes e ajudam-nos muito”	C	

Quadro 6 - Significados da planificação para os estagiários

No que respeita aos **significados da planificação para os estagiários**, os entrevistados foram concordantes na opinião relativa à importância do plano mas afirmando muitos deles que a planificação apenas é importante para os professores principiantes que se encontram em fase de início de carreira, “eu acho que nos primeiros tempos é fundamental”, diz o entrevistado B, na medida em que orienta o desenvolvimento das suas aulas, é uma forma de ajuda, “para mim é bastante vantajoso, principalmente para quem está em início de carreira”, refere o entrevistado A. O entrevistado E diz que “planificar é essencial” apresentando também a ideia de que planificar é positivo, para a intervenção “a planificação é positiva”. Há quem diga que a planificação confere segurança, tal como refere o entrevistado A “eu até acho que nos dá segurança”.

Quanto à perspectiva de que o plano não é importante, os entrevistados apontam várias razões como afirmam os entrevistados A, que diz que no futuro não fará “não me imagino a fazer isto todas as semanas” e E “na prática ninguém vai planificar assim”. Para o entrevistado B o plano não é viável “não vejo assim muita viabilidade “e o plano não surte efeitos “a partir do momento em que um professor tem uma determinada experiência, eu acho que uma planificação não surte assim grandes efeitos”. Salientamos o discurso do entrevistado E que afirma que a planificação contribui para as dores de cabeça, do estagiário “eu acho que neste caso do estágio é só para nos dar dor de cabeça”.

Os entrevistados afirmam que o plano fomenta a flexibilização, assim como, contribui para o desenvolvimento da aula, o plano permite alcançar objectivos, que não é uma forma de dependência e que não pode ser um plano rígido, como afirma o entrevistado B “a planificação não pode ser rígida, é um mero fio condutor e nós partimos dali para”. Para o entrevistado C, “temos um plano a cumprir vou tentar fazer da melhor forma, não será uma coisa rígida”. Para o entrevistado A o plano é flexível pois, não só orienta a sua aula como também permite que o professor não se sinta limitado na sua actuação “o modo de orientar a aula, não que tenho que ser cumprido na íntegra como foi estabelecido previamente, mas uma maneira de eu caminhar, o desenvolver da aula”. Ainda o mesmo entrevistado refere que “ a planificação é um meio para atingir um fim”.

Os entrevistados mencionam que o plano os ajuda a serem ponderados, que ajuda a coordenar as ideias e orientar a aula, e que tende a promover a aprendizagem dos alunos. Para o entrevistado F a elaboração do plano é “importante na forma de organizarmos o nosso pensamento (...) é também uma forma de trabalharmos para a média nacional dos alunos”.

Para os entrevistados o plano ajuda a realizar a acção, na medida em que não limita o seu trabalho, a sua acção, decorrendo dos seus discursos que este é um meio que os orienta “a planificação encaminha-me e orienta-me ao longo da aula todo “como diz o entrevistado B, na mesma linha de ideias, o entrevistado C diz “eu acho que basicamente é um ponto de orientação ”, permite cumprir objectivo. O entrevistado A diz “acho fundamental para quem inicia a carreira docente, se não planificar dificilmente vai conseguir cumprir objectivos” e é simultaneamente um meio de controlo, como acham os entrevistados B e E nas intervenções “ajuda-me muito, então no controlo do tempo, ajuda muito “e “eu vejo como meio de controlo por causa do tempo, porque nos ajuda a controlar mais ou menos o que vamos fazer em cada momento da aula”, respectivamente. Permite reflectir sobre a prática, como o entrevistado E defende quando afirma “o professor deve planificar, por causa do tempo e para poder reflectir sobre aquilo que fez”.

Os entrevistados A e C dizem que o plano os ajuda a gerir recursos “ajuda na organização de ideias, gestão de recursos “e “os recursos são muito importantes e ajudam-nos muito”.

Interpretação dos Dados

Depreendemos, pela análise a esta categoria, que os estagiários consideram que o plano é importante para a realização da acção, mas sobretudo para os professores principiantes. No entanto os estagiários afirmam que o plano nesta fase de preparação para o exercício da profissão é um fio condutor, que orienta a aula e o trabalho de sala de aula, permitindo gerir os recursos e adequar estratégias às aulas, de uma forma flexível. Depreendemos que para alguns estagiários o plano é um fio condutor da aula, encaminhando-os ao longo da mesma. Para alguns estagiários o plano é importante, pois ajuda a estruturar o pensamento e a organizar as ideias do que vão fazer para a sua aula. Os estagiários alegam que o plano deve ser flexível e que o plano apenas serve de base

às suas aulas, é um ponto de partida. Os estagiários consideram que o plano é um meio para controlar o tempo durante a acção, permitindo que não se percam muito ou não se alonguem demasiado e depois não consigam atingir os objectivos inicialmente previstos.

Contudo, alguns estagiários afirmam que não concordam com a necessidade da planificação e que no futuro não planificarão as suas aulas, uma vez que acham que o plano apenas serve para gerar dores de cabeça.

5.1.3 Dilemas sobre a planificação

A categoria 3 – Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação- contém os registos sobre as dificuldades que os estagiários sentem em relação à planificação. Esta categoria foi subdividida em dez subcategorias; Prever o tempo necessário à acção; Prever os objectivos da aula; Formalizar o plano ou detalhar o plano; Fazer a integração curricular; Preparar a interdisciplinaridade; Haver falta de materiais na escola; Conceptualizar a relação entre objectivos e conteúdos; Ter dificuldade em prever as actividades dos alunos e Não sentir dificuldades.

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.	Indicadores
3.1. Prever o tempo necessário à acção	“as maiores dificuldades partem de mim, da falta de experiência que tenho”	D	Os estagiários sentem dificuldade em estimar o tempo para a acção.
	“já na semana passada tive que improvisar ”	E	
	“a nível das gestão do tempo nas actividades, às vezes tenho esta dificuldade de quando estou a descrever a estratégia o tempo que estimo muitas vezes não é o suficiente ou é grande de mais e fico com algum tempo morto”	F	
3.2. Prever os objectivos da aula	“não segui o plano que tinha feito”	E	Os estagiários sentem dificuldades no cumprimento dos objectivos estipulados.
3.3. Errar na previsão dos materiais necessários à aula	“às vezes tenho pena de me focar em demasia nos materiais e depois a aula não me corre assim tão bem porque estive mais preocupado no material e o material passou despercebido, ou seja, não se usou muito”	E	Os estagiários afirmam que dão relevância aos materiais, correndo o risco de não serem cumpridos os objectivos da aula.
3.4. Formalizar o plano ou detalhar o plano	“também é a motivação, desenvolvimento e conclusão mas para quem nunca fez é complicado”	B	Os estagiários sentem dificuldades na elaboração do plano, não havendo um modelo de formalização único, o que gera muitas confusões.
	“Penso que vou ter mais [dificuldades em elaborar a planificação] na semanal, mensal e aí sim, porque já é muito abrangente”	C	
	“apesar de já vir com alguma experiência foi difícil a adaptação ao estágio, porque estava habituada a planificar de uma forma diferente e não tão detalhada, tão minuciosa”	E	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“No início foi mesmo a estrutura da aula, não sabia fazer”	E	
	“cheguei ao estágio sem saber fazer a planificação assim como eles queriam ”	E	
	“mas o que mais me custa são os anexos para a planificação, a estrutura não é complicada ”	E	
3.5.Fazer a integração curricular	“as dificuldade às vezes é assim associar as novas competências ao novo programa (...) às orientações curriculares”	A	Os estagiários têm dificuldade na realização da integração das novas orientações curriculares.
	“não dá por causa do tempo porque a integração curricular o que pretende é várias aulas esquematizadas e não num dia”	E	
3.6. Preparar a interdisciplinaridade	“integração curricular é uma coisa e interdisciplinaridade é outra e há vezes que não consigo mesmo”	E	Os estagiários têm dificuldade em realizar a interdisciplinaridade
	“Se tenho duas áreas, costumam ser sempre três ou quatro, tento juntar sempre uma ou duas”	E	
	“outras vezes a interdisciplinaridade nem sempre é fácil de fazer, eu tento fazer (...) se calhar com mais experiência ou mais oportunidade”	E	
	“as dificuldades às vezes é conseguir articular os conceitos e conseguir uma linha orientadora que abranja os conceitos a serem trabalhados e muitas vezes a interdisciplinaridade”	F	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

3.7. Haver falta de materiais na escola	“foi bastante complicado, então eu ia começar e já não havia o livro e então tive que adaptar”	C	Os estagiários confessam que a falta de materiais na escola é um entrave à planificação da acção.
	“claro que também há sempre o problema dos materiais na escola”	C	
3.8. Conceptualizar a relação de objectivos e conteúdos	“para mim é complicado quando tenho que agarrar no livro das competências e ajustar os domínios e com os tópicos e com os temas que estou a desenvolver”	A	Os estagiários sentem dificuldade em articular objectivos e conteúdos.
	“tive dúvidas no início em relação ao objectivo e conteúdo “	C	
	“a minha maior dificuldade é dar o conteúdo que queremos dar naquela aula de forma criativa”	E	
3.9 Ter dificuldade em prever as actividades dos alunos	“tenho mais dificuldades em procurar exercícios que eu acho que são necessários e que entram na planificação”	C	Os estagiários sentem dificuldade em elaborar actividades dinâmicas e inovadoras para as aulas.
	“o que me custa mais por vezes é arranjar estratégias diferentes e motivadoras, isto chega a um ponto que as ideias se esgotam.”	D	
	“a única dúvida que tenho e que posso vir a ter é mesmo a nível da preparação das actividades”	D	
	“as dificuldades são mesmo as ideias de arranjar maneiras criativas”	E	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

3.10 Não sentir dificuldades	“eu não tenho muitas dúvidas já na planificação”	A	Os estagiários referem que neste momento já não sentem dúvidas na realização do plano.
	“agora já não tenho dificuldades na planificação diária, das aulas. Agora já estou mais à vontade”	B	
	“nesta altura já não tenho dúvidas nesta planificação diária”	C	
	“dificuldade na construção do plano não “	C	
	“eu acho que não tenho qualquer tipo de dúvidas”	D	
	“Dúvidas tive no início porque não sabia fazer a planificação, agora já não ”	E	
	“agora sinto-me mais à vontade, mas a princípio foi complicado”	E	

Quadro 7 - Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação

No que respeita às dificuldades sentidas pelo estagiário para elaborar a planificação, os entrevistados apontam alguns motivos de que damos conta. Quanto a prever o tempo necessário à acção, os entrevistados dizem que o facto de terem falta de experiência condicionante do seu desempenho e que às vezes estimam mal o tempo acabando por sentir necessidade de improvisar o resto da aula, tal como conta o entrevistado E “já na semana passada tive que improvisar”. Menciona ainda que a sua maior dificuldade é conseguir gerir o tempo usando as estratégias que elaborou para as actividades “a nível da gestão de tempo nas actividades, às vezes tenho esta dificuldade de quando estou a descrever a estratégia, o tempo que estimo muitas vezes não é o suficiente ou é grande demais e fico com algum tempo morto”.

No que concerne aos objectivos da aula, os entrevistados referem que se torna complicado, por vezes, cumprir o plano, como refere o entrevistado E “não segui o plano que tinha feito”.

Quanto a errar na previsão dos materiais necessários à aula, o entrevistado E diz que dá primazia aos materiais para a sua aula, não tendo em conta as necessidades acabando a aula por correr mal, como pode ser confirmado na sua afirmação “às vezes tenho pena de me focar em demasia materiais e depois a aula não me corre assim tão bem porque estive mais preocupado no material e o material passou despercebido, ou seja, não se usou muito”.

Para formalizar o plano, os entrevistados referem que sentem dificuldades na distinção de planos, em diário/mensal, como menciona o entrevistado o entrevistado C ao afirmar que sentirá maiores dificuldades em fazer a planificação do tipo semanal e mensal “penso que vou ter mais [dificuldades] na semanal e mensal e aí sim já é mais abrangente”. Destacamos o discurso do entrevistado E que menciona que inicialmente a adaptação à planificação foi muito difícil “apesar de já vir com alguma experiência, foi difícil a adaptação ao estágio porque estava habituada a planificar de uma forma diferente e não tão detalhada, tão minuciosa” e sente dificuldades em estruturar o plano e os anexos “mas o que mais me custa são os anexos para a planificação, a estrutura não é complicada” e também “cheguei ao estágio sem saber fazer a planificação assim como eles queriam”.

Para o entrevistado A, fazer a integração das novas áreas curriculares foi difícil, nem sempre há tempo para realizar esta articulação, como menciona “as dificuldades às

vezes é associar as novas competências ao novo programa (...) as orientações curriculares “e o entrevistado E também se manifesta afirmando “não dá por causa do tempo porque a integração curricular o que pretende é várias aulas esquematizadas e não num dia”.

No que se refere a preparar a interdisciplinaridade, os entrevistados E e F referem que sentem dificuldades em conseguir efectuar e distinguir o que é a interdisciplinaridade, “integração curricular é uma coisa e interdisciplinaridade é outra e há vezes que não consigo mesmo”- E. Para o entrevistado E a falta de experiência e de oportunidade são os factores que condicionam esta vertente “outras vezes a interdisciplinaridade nem sempre é fácil de fazer, eu tento fazer (...) se calhar com mais experiência ou mais oportunidade”. Salienta ainda que por vezes é mesmo impossível “há vezes que não consigo mesmo “O entrevistado F menciona que as maiores dificuldades estão conseguir aglutinar áreas “as dificuldades às vezes é conseguir articular os conceitos e conseguir uma linha orientadora que abranja os conceitos a serem trabalhados e muitas vezes a interdisciplinaridade”.

O facto de haver falta de materiais na escola, também se torna uma grande dificuldade para o entrevistado C, “foi bastante complicado, então eu ia começar e já não havia o livro e então tive que adaptar “revelando que a falta de apetrechos necessários para a aula, pode ser um problema/dificuldade para a execução do seu plano e para o desenvolvimento da sua aula, “claro que também há sempre o problema dos materiais na escola”.

No que concerne a conceptualizar a relação de objectivos e conteúdos, os entrevistados A e C, manifestam dificuldade em articular objectivos e conteúdos. Para o entrevistado A, esta relação não é fácil “para mim é complicado quando tenho que agarrar no livro das competências e ajustar os domínios e com os tópicos e com os temas que estou a desenvolver”. Já as dificuldades sentidas pelo entrevistado C “tive dúvidas no início em relação ao objectivo e conteúdo”. O entrevistado E revela que a sua maior dificuldade está em conseguir trabalhar de forma criativa o conteúdo “a minha maior dificuldade é dar o conteúdo que queremos dar naquela aula de forma criativa”.

O discurso dos entrevistados no que respeita a ter dificuldade em prever as actividades dos alunos está, em conseguir criar exercícios novos para as suas aulas, em

promover estratégias e em não ter ideias, todos revelam ter falta de originalidade na criação das suas actividades e exercícios. Para o entrevistado C “tenho mais dificuldades em procurar exercícios que eu acho que são necessários e que entram na planificação”. Já para D a maior dificuldade está em conseguir “arranjar estratégias diferentes e motivadoras, isto chega a um ponto em que as ideias se esgotam “e que as actividades suscitam dúvidas “a única dúvida que tenho e que posso vir a ter é mesmo a nível da preparação das actividades”.

Cinco dos seis entrevistados, referem que não têm dúvidas na elaboração dos planos e das suas palavras inferimos a ideia de se sentirem actualmente mais a vontade. O entrevistado C menciona que “nesta altura já não tenho dúvidas nesta planificação diária “e “dificuldade na construção do plano não”. Também o entrevistado e refere “Dúvidas tive no início porque não sabia fazer a planificação, agora já não “e “agora sinto-me mais à vontade, mas a princípio foi complicado “Partilham desta perspectiva os entrevistados A e B. Para o A “eu não tenho muitas dúvidas já na planificação”, para B “agora já não tenho dificuldades na planificação diária, das aulas. Agora já estou mais à vontade”. Todos os entrevistados foram unânimes nos seus pareceres ao revelarem que quando começaram a fazer planificações as dúvidas e dificuldades era uma enorme realidade mas que neste momento já a realizavam sem grandes dificuldades ou dúvidas.

Interpretação dos dados

Quanto às dificuldades sentidas pelo estagiário na planificação, verifica-se que, os estagiários sentem dificuldades variadas, nomeadamente, em conseguir estimar o tempo necessário à acção, no cumprimento dos objectivos traçados inicialmente, na concretização da interdisciplinaridade e na integração curricular. Verificámos também que as dificuldades na execução do plano se devem ao facto de haver falta de materiais na escola necessários à acção, e que para alguns estagiários foi difícil elaborar actividades dinâmicas, inovadoras e interessantes para os alunos. Da análise efectuada concluímos que as dificuldades do estagiário se fazem notar também na distinção da concepção entre objectivos e conteúdos, geradora de muitas dúvidas e que a falta de um modelo único de formalização do plano foi um pouco prejudicial, pois fez\ com que os estagiários sentissem maiores dificuldades na elaboração. Por outro lado, concluímos que apesar das dificuldades inicialmente sentidas pelos estagiários para a elaboração do

plano foram ultrapassadas, pelo desenvolvimento do trabalho de estágio e alguns afirmam que, neste momento planificar é simples, considerando-a muito importante na realização da sua acção, na medida em que permite cumprir objectivos. Inicialmente planificar foi difícil, suscitando muitas dúvidas e originando muitas dificuldades. Sustentamos que no momento da entrevista (fase final do estágio), as dúvidas já estavam mais dissipadas e que quase todos os estagiários já elaboravam o plano sem dificuldades.

5.1.4 Formação para a planificação

A *categoria 4* – Processos de formação para a actividade da planificação – refere-se aos processos de formação para este campo e retracta a ênfase à formação inicial recebida para esta actividade. A Categoria – “Processos de formação para a actividade da planificação” foi subdividida em seis subcategorias, cada uma das quais deu lugar a diversos indicadores, como se pode ver pelo quadro.

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

Indicadores	Unidades de Registo	U.C.	Indicadores
4.1. Ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação	<p>“nós tivemos uma cadeira que foi teoria e desenvolvimento curricular, que incide um pouco nessas coisas da planificação, mas tudo lá no mundo dos astronautas e se quer que lhe diga no dia-a-dia não recorro a nada disso”</p>	B	<p>Os estagiários defendem que não receberam formação teórica capaz de os preparar para o campo da planificação.</p>
	<p>“até ao nível do mestrado somos confrontados com teoria que não serve para nada(...)nunca nos foram colocadas situações reais”</p>	D	
	<p>“para a planificação e não só, para tudo [a formação foi deficiente]”</p>	A	
	<p>“a formação foi paralela ao estágio, mandam-nos para o estágio, mandam-nos fazer a planificação e anda-se ali uns dias a apanhar papeis (...) porque nunca se fez, porque não se sabe fazer e porque não se nasce ensinado (...) eu sabia o que era uma planificação, não vou dizer que não sabia, agora estruturá-la da maneira que queriam, não”</p>	A	
	<p>“para já andam as duas a par, porque sermos bons teóricos e não termos experiência de prática, também não, e para estar na prática é preciso ter essa teoria”</p>	F	
	<p>“podia ser melhor, tenho alguma dúvidas que seja suficiente, bastantes dúvidas”</p>	F	
	<p>“a sensação com que eu fico é que nós temos que saber de tudo um bocadinho e nada em concreto(...)há um choque muito grande entre a teoria e a prática(...)senti que não tinha bases para as coisas e a primeira foi a planificação descritiva”</p>	C	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“acho que eles ao princípio preparam-nos mais para sermos investigadores, mais máquinas de trabalho teórico, do que sermos profissionais nesta área”.	D	Os estagiários não reconhecem o valor da teoria na sua formação.
	“a teoria é muito bonita, é claro que a teoria não funciona na prática(...)e praticamente nenhuma se aplica(...)eu faço[planificação] por intuição”.	D	
	“depois não há ligação de uma para a outra[teoria/prática], há ali um fosso”.	B	
	“foi só a planificação descritiva ou em grelha no desenvolvimento curricular(...)foi só isso e mais nada”.	E	
	“tem que haver mais ligação entre a teoria e a prática(...)uma melhor preparação ao nível da prática para um curso de mestrado”.	B	
4.2.Formação por cópia de exemplos	“acho que não é através da observação daquilo que os outros fizeram que vamos aprender, nós estamos cá para ser ensinados e o mais correcto é ensinarem-nos a planificar”	D	Os estagiários aprenderam a planificar ao observar documentos de anos anteriores, de outros estagiários e da orientadora cooperante.
	“Se aquilo [plano] estava correcto ou errado nós cometemos os mesmos erros e só agora é que repararam que foram cometidos”	F	
	“mas para que é que eu hei-de fazer isso, os alunos que terminaram o curso no ano passado também conseguiram, mas nós não somos os mesmos alunos (...) a maneira de pensar não é a mesma e há necessidade nesse sentido”	F	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“ela [cooperante] é uma apologista da planificação, planificamos sempre(...)há muita coisa que eu não tinha conhecimento, mostrou-nos o PCT, mostrou-nos o que tinha feito”	B	
	“as grelhas foram um bocadinho baseadas nas outras práticas de estágio dos anos anteriores aqui na instituição”.	A	
	“Vimos dossiês dos anos anteriores”	C	
	“Isso quer dizer que também não nos foi dado o material para ser feita uma selecção do melhor material, nem a ver se estávamos a ir pelo caminho certo”	F	
4.3.Formação escassa durante a licenciatura	“Para a planificação e não só, para tudo. A forma como está organizada a licenciatura de 1º ciclo tem que ser revista (...) não só em planificação (...) acho muito complicado e acho que urge rever tudo isto (...) porque se vai pagar muito caro este tipo de licenciatura e este tipo de mestrado”	A	Os estagiários consideram que a formação que receberam em todos os domínios foi muito escassa, o que origina lacunas de várias ordens.
	“Tentem melhorar para os que vêm a seguir (...) estamos mal formados saímos mal formados (...) acho que falta suporte”	A	
	“Foi aí [na escola de estágio] que aprendemos a fazer as planificações, o modo de como devemos fazer, a mensal, a trimestral, o P. C. T., mas se calhar isto devia ter sido na licenciatura”	B	
	“Pois, eu gostava de dizer que tive preparação”	C	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

<p>“Uma professora acha que é assim, a outra acha que é assado e nós andamos ali, mas não tivemos grande preparação nesse sentido”</p>	<p>C</p>	<p>A diversidade de orientações das supervisoras confunde os estagiários.</p>
<p>“Nesse sentido [da formação] não sei se são às professoras que aponto o dedo ou à instituição”</p>	<p>E</p>	
<p>“Devíamos ir mais bem preparados para o estágio do mestrado (...) o estágio podia ter começado antes e termos uma continuação ou algo parecido este ano, e não devíamos estar aqui a fazer planos (...) exigem muita burocracia”</p>	<p>E</p>	<p>A instituição de formação é responsabilizada pela falta de preparação dos estagiários.</p>
<p>“eu acho que devia haver desde o início do curso, prática, prática, prática(...)é uma coisa abismal o choque ao chegar ao ano em que vão ter contacto com os alunos(...) se calhar modificar estratégias e sei lá ter um dia por semana dedicado à prática”.</p>	<p>D</p>	
<p>“Se não vimos bem preparados não é porque o aluno não sabe, é porque a instituição não o formou e quando se vê que não é um aluno, nem dois, são 20 ou 30 a dizer o mesmo, é porque alguma está mesmo mal”.</p>	<p>F</p>	
<p>“nós estamos numa licenciatura diferente, não somos preparados para ser professores, tanto podemos ser professores como educadores (...)eu ainda estive no pré-escolar e nunca tivemos contacto com as planificações”.</p>	<p>D</p>	
<p>“há unidades curriculares que deviam ser completamente reestruturadas”</p>	<p>A</p>	
<p>“fiz sozinho e sem saber de planificação, tínhamos umas ideias”</p>	<p>B</p>	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

4.4. Formação avaliada como deficiente pelo estagiário	“parte do papel da supervisora, supervisionar o que está bem e mal, e não tenho que ser eu a andar com a planificação para trás e para a frente”	D	Para os estagiários a formação recebida é considerada como deficiente.
	“vamos sair no final do mestrado muito mal preparados”	A	
	“muita coisa, muita coisa, gostaria que as unidades curriculares estivessem voltadas para as necessidades reais que os alunos têm”	A	
	“há aqui uma lacuna imensa (...) que aprendam com o que está a acontecer de mau”	A	
	“há mais [ajuda] da minha professora cooperante do que com a professora daqui”	B	
	“ninguém me tinha dito que eu tinha que lá pôr bibliografia, eu achava que estava tudo lindinho(...) não tinha uma única planificação com bibliografia, eu e os outros todos(...) ninguém me tinha dito que as planificações tinham que ter bibliografia”	A	
	“sozinho, sozinho, aprendi a planificar sozinho, as primeiras não correram bem, ao longo do tempo fomos melhorando”	B	A orientação da professora cooperante é mais constante que a da supervisora
	“da parte de uma não nos queixamos, da outra sim queixamo-nos e parte de deixar de ter essa pose de eu sou supervisora de estágio e vamos começar a trabalhar(...) e quando se debate sobre o estágio é sempre o que correu mal nunca o que correu bem(...) a pessoa que nos dá a prática tem de deixar a capa de supervisora e o seu estatuto e apoiar-nos mais, que não o fez	F	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

nunca”		
“Se as coisas não correm bem, devia mudar, é um papel que lhe compete a ela”	F	
“apenas a nossa cooperante vê a nossa planificação, dá-nos o feedback”	D	
“a minha supervisora nunca viu nenhum plano meu a não ser quando foi a entrega dos dossiês. Aqui na faculdade nunca viu”	D	
“parte do papel da supervisora, supervisionar o que está bem e mal”	A	
“Não houve cuidado da instituição, ou neste caso, do supervisor”	F	
“Há que ter um certo cuidado por parte da instituição que nos prepara, de nos tentar mandar minimamente preparados para o mercado (...) porque não é só o nosso nome que está em cheque é o da instituição”	F	
“nunca entreguei nenhuma planificação aqui na instituição. Entrego directamente à professora cooperante. Quando a supervisora vai à escola é que vê o que estamos a fazer”	A	
“se eu tive ajuda? Não, não, peço sempre à professora cooperante”	E	
“a prática é muito reduzida, 30horas numa escola por ano, num semestre não é nada, não significa nada”	C	O tempo destinado à prática profissional é insuficiente.
“os cursos anteriores têm mais trabalho de prática do que nós(...)um ano não é nada”	D	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

4.5.Falta de preparação para planear actividades não lectivas	há muita coisa que eu acho que ainda me falta (...)a avaliação, a reunião de pais, sei que há muita coisa que está por trás que eu não sei(...)há coisas mal”	C	Na realização da prática profissional e na formação teórica que receberam, os estagiários afirmam não terem sido preparados para realizar actividades de ordem não – lectiva
	“tenho é o plano de actividades anual (...) e eu nunca vi uma planificação feita pelo professor titular”.	E	
	“Quando tiver uma reunião de pais vou tremer como varas verdes (...) e se calhar participar na planificação, planear a reunião (...) vou ter que andar às cabeçadas na parede (...) ficam muitas lacunas, muitas coisas que não fazemos ideia”	C	
4.6.Submissão às deficiências constatadas na formação	“mas é assim que é formado o curso e as decisões têm que ser cumpridas e nós temos que nos cingir ao que nos é fornecido”	C	Os estagiários gostariam que a formação recebida tivesse outras orientações, contudo acatam o que lhes é exigido
	“o resto é o que o ministério quer, porque sou obrigada”	A	
	“seguimos sempre aquelas três fases, eu por acaso até nem concordo com isso, mas somos obrigados”	A	

Quadro 8 - Processos de formação para a actividade da planificação

No que respeita à categoria **Processos de formação para a actividade da planificação**, os entrevistados referem aspectos relevantes para esta análise. No que concerne à ausência ou deficiência de formação para o campo da planificação, os entrevistados foram unânimes nas suas críticas, apontando o dedo à instituição, à forma como o curso está organizado e às orientadoras de estágio. A ausência ou deficiência de formação mereceu os contributos de todos os entrevistados.

Para o entrevistado A a deficiência de formação para a actividade da planificação reflectiu-se na ausência de preparação teórica para o campo da planificação “para a planificação e não só, para tudo”, afirma ainda que “a formação foi paralela ao estágio, mandam-nos fazer a planificação e anda-se ali uns dias a apanhar papeis (...) porque nunca se fez, porque não se sabe fazer e porque não se nasce ensinado”. O entrevistado E, afirma “foi só a planificação descritiva ou em grelha no desenvolvimento curricular (...) foi só isso e mais nada”. O entrevistado F afirma ter dúvidas quanto à formação recebida para a área da planificação ao afirmar “ podia ser melhor, tenho algumas dúvidas que seja suficiente, bastantes dúvidas”. O entrevistado C refere a importância que a teoria tem na prática e diz que entre as duas existe um fosso “a sensação com que eu fico é que nós temos que saber de tudo um bocadinho e nada em concreto (...) há um choque muito grande entre a teoria e a prática (...) senti que não tinha bases para as coisas e a primeira foi a planificação descritiva”. O entrevistado B afirma que “ não há ligação de uma para a outra, há ali um fosso”.

Quando confrontados com a importância da teoria para a actividade da planificação, alguns estagiários não reconhecem o valor da teoria. O entrevistado D acha que “ao princípio preparam-nos mais para sermos investigadores, mais máquinas de trabalho teórico, do que sermos profissionais nesta área” e afirma “a teoria é muito bonita, é claro que a teoria não funciona na prática (...) e praticamente nenhuma se aplica” afirmando que faz a sua planificação por intuição. O entrevistado B refere que é necessário haver “mais ligação entre a teoria e a prática (...) uma melhor preparação ao nível da prática para um curso de mestrado”.

Na análise feita à subcategoria ausência ou deficiência de formação para a actividade da planificação, alguns entrevistados afirmam que planificavam tendo como base a observação de documentos de alunos anteriores cedidos pelas próprias

orientadoras e de documentos das professoras cooperantes. O entrevistado D diz “acho que não é através da observação daquilo que os outros fizeram que vamos aprender, nós estamos cá para ser ensinados e o mais correcto é ensinarem-nos a planificar”, a mesma ideia partilha o entrevistado F ao afirmar “ se aquilo [planificação] estava correcta ou errado nós cometemos os mesmos erros e só agora é que repararam que foram cometidos” e “ (...) nós não somos os mesmos alunos (...) a maneira de pensar não é a mesma e há necessidade nesse sentido”. Também o entrevistado A refere que aprendeu a planificar pelo que viu de anos anteriores “ as grelhas foram um bocadinho baseadas nas outras práticas de estágio dos anos anteriores aqui na instituição”. O mesmo contributo foi dito pelo entrevistado C ao dizer “ vimos dossiês de anos anteriores” e o entrevistado F menciona “quer dizer que também não nos foi dado o material para ser feita uma selecção do melhor material, nem a ver se estávamos a ir pelo caminho certo”.

No que respeita à formação recebida durante a licenciatura, os entrevistados deram os seus contributos de forma muito crítica, caracterizando-a de escassa, insuficiente e deficiente, não apenas a formação recebida ao longo da licenciatura como a formação recebida ao longo de todo o curso. Para o entrevistado A a formação foi escassa ao afirmar “ a forma como está organizada a licenciatura de 1º ciclo tem que ser revista (...) não só em planificação (...) acho muito complicado e acho que urge rever tudo isto (...) porque se vai pagar muito caro este tipo de licenciatura e este tipo de mestrado” refere ainda “tentem melhorar para os que vêm a seguir (...) estamos mal formados, saímos mal formados (...) acho que falta suporte”. O entrevistado B diz ter aprendido a fazer planificações na escola de estágio e afirma “ (...) se calhar isto [planificação] devia ter sido na licenciatura”. Os entrevistados referem também que o facto das orientadoras de estágio não se entenderem nas orientações gera alguns conflitos, como refere o entrevistado C “uma professora acha que é assim, a outra acha que é assado e nós andamos ali, mas não tivemos preparação nesse sentido” também o entrevistado E refere “nesse sentido [da formação] não sei se são às professoras que apontam o dedo ou à instituição”. Os entrevistados na elaboração dos seus discursos apontam o dedo à instituição de formação. Para o entrevistado F “se não vimos bem preparados não é porque o aluno não sabe, é porque a instituição não o formou e quando se vê que não é um aluno, nem dois, são vinte ou trinta a dizer o mesmo, é porque alguma coisa está mesmo mal”. O entrevistado D diz “nós estamos numa licenciatura

diferente, não somos preparados para ser professores, tanto podemos ser professores como educadores (...) eu ainda estive no pré-escolar e nunca tivemos contacto com as planificações”. O entrevistado B diz ter aprendido a fazer planificações sozinho “fiz sozinho e sem saber de planificação, tínhamos umas ideias”. Para os estagiários a formação é avaliada como deficiente pois as lacunas deixadas foram muitas. O entrevistado A diz “vamos sair do mestrado muito mal preparados” o mesmo refere ainda “gostaria que as unidades curriculares estivessem voltadas para as necessidades reais que os alunos têm” e “há aqui uma lacuna imensa (...) que aprendam com o que está a acontecer de mau”. Os discursos dos entrevistados reflectem algumas críticas em relação à falta de preparação para planear actividades não-lectivas na realização da prática profissional e na formação teórica, como refere o entrevistado C “há muita coisa que ainda me falta (...) a avaliação, a reunião de pais, sei que há muita coisa que está por trás que eu não sei (...) há coisas mal” e refere ainda “quando tiver uma reunião de pais vou tremer como varas verdes (...) e se calhar participar na planificação, planear a reunião (...) vou ter que andar às cabeçadas na parede (...) ficam muitas lacunas, muitas coisas que não fazemos ideia”. Contudo alguns entrevistados afirmam que gostariam que a formação recebida tivesse outras orientações, contudo acatam o que lhes é exigido como refere o entrevistado A “o resto é o que o ministério quer porque sou obrigada” e “seguimos sempre aquelas três fases [de formalização do plano], eu por acaso até nem concordo com isso, mas somos obrigados”. O entrevistado C afirma “mas é assim que é formado o curso e as decisões têm de ser cumpridas e nós temos que nos cingir ao que nos é fornecido”.

No que concerne à orientação do estágio, os estagiários referem nos seus discursos que tiveram mais orientação das professoras cooperantes do que das supervisoras, como afirma o entrevistado F “da parte de uma não nos queixamos, da outra sim queixamo-nos e parte de deixar de ter essa pose de, eu sou supervisora de estágio e vamos começar a trabalhar (...) e quando se debate sobre o estágio é sempre o que correu mal e nunca o que correu bem” e “a pessoa que nos dá a prática tem de deixar a capa de supervisora e o seu estatuto e apoiar-nos mais, que não o fez nunca”. Na perspectiva do mesmo entrevistado “as coisas não correm bem, devia mudar, é um papel que lhe compete a ela”. Também o entrevistado D se queixa “apenas a nossa cooperante vê a nossa planificação, dá-nos o feedback” e diz “a minha supervisora

nunca viu nenhum plano meu a não ser quando foi a entrega dos dossiês”. O entrevistado F afirma que “não houve cuidado da instituição, ou neste caso, do supervisor” para a formação para a actividade da planificação e diz “há que ter um certo cuidado por parte da instituição que nos prepara, de nos tentar mandar minimamente preparados para o mercado (...) porque não é só o nosso nome que está em cheque, é o da instituição”. O entrevistado A refere “nunca entreguei nenhuma planificação aqui na instituição, entrego directamente à professora cooperante. Quando a supervisora vai à escola é que vê o que estamos a fazer”. O entrevistado E diz “se eu tive ajuda? Não, peço sempre á professora cooperante”.

As críticas dos estagiários fazem-se sentir também ao nível do tempo destinado para a componente prática. Para o entrevistado C “a prática é muito reduzida, trinta horas numa escola por semestre não é nada, não significa nada”. Para D “os cursos anteriores têm mais trabalho de prática do que nós (...) um ano não é nada”.

Interpretação dos Dados

Verifica-se que os seis entrevistados são unânimes nas declarações acerca da formação que receberam para o campo da planificação e não se cansaram de tecer críticas e de apontar o dedo à instituição de formação e às orientadoras, pela escassa preparação que lhes foi dada para a prática profissional classificando a formação recebida como escassa. Foi sem dúvida o que mais nos surpreendeu, pela negativa, o facto de a formação/preparação destes futuros professores não só a nível da planificação, mas de uma forma generalizada conter tantas falhas e lacunas. Os entrevistados referiram lacunas de várias ordens, nomeadamente na formação teórica para fundamentar o campo da planificação, considerada quase nula ou nenhuma, tendo os estagiários aprendido a planificar através de observação de dossiês e documentos elaborados por antigos estagiários, fornecidos pelas próprias orientadoras do estágio.

Os seis entrevistados mencionaram que nunca realizaram planificações antes de irem para o estágio, chegando alguns a afirmar que nem sabiam o que era a planificação e de que forma tinham que a elaborar.

Sabemos que a formação inicial de professores, contempla nas suas componentes a preparação para a prática profissional, pelo exposto no Decreto-lei nº 43/2007. Ora o que verificámos após a análise é que de facto, esta instituição de

formação peca pela falta de preparação não só para o campo da planificação como a vários outros níveis. Para os estagiários a falta de preparação reflecte-se também a nível de preparação de actividades não-lectivas.

5.1.5 Acção do estagiário

A categoria 5 – *Efeitos da planificação para a acção do professor* retrata os efeitos verificados da planificação para o desempenho ou para a acção do professor. A categoria encontra-se subdividida em cinco subcategorias; O plano não elimina a possibilidade actuar de forma adequada na aula, O plano ajuda a dar boas aulas; O plano ajuda a diferenciar as actividades dos alunos; Dificuldade do professor em seguir o seu plano.

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.	Indicadores
5.1. O plano não elimina a possibilidade de actuar de forma adequada na aula	“desenvolvo a minha aula(...) estruturada com uma linha orientadora (...) deixo sempre um espaço por onde eu posso andar e eles também (...) porque às vezes eu posso querer que vão para um determinado lugar mas eles estão a ir para ali”	A	Para os estagiários o plano permite flexibilidade na orientação da aula, havendo liberdade na sua execução.
	“mas tem sempre [plano] uma parte de criatividade das aulas, que não está na planificação(...) há uma parte criativa que vai estruturada e outra criativa que não vai estruturada”	A	
	“entendo a planificação como algo essencial, mas não pode ser rígida, tem que ser flexível”	A	
	“há ali umas quantas adaptações que vou referindo ao longo do plano “	A	
	“dá-me liberdade [plano] mas não posso ser de tal maneira criativa que eu me abstraia do meu objectivo principal”	A	O plano ajuda a alcançar os objectivos.
	“há dias em que não se pode dar tanta coisa, haverá dias em que se pode dar mais coisas”	A	
	“E a planificação às vezes tem este revés da medalha (...) eu concordo com a planificação, mas acho que não pode ser rígida”	A	
	“custa-me mais fazer o plano do que dar a aula em si(...)já dou tempo para aqueles [alunos] que precisam de mais tempo, isto já vai tudo no plano”	B	Conceptualizar a aula num plano prévio é difícil.
	“eu vejo como controlo [plano] por causa do tempo, porque nos ajuda a controlar (...) o que vamos fazer em cada momento da aula”	E	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	“mas daí também a flexibilidade do plano, a planificação não é estanque”	E	
	“é um meio para atingir um fim, não um meio restrito em que optei por aquele caminho e mais nada. Não, se tiver que contornar alguma estratégia que tenha planificado ela tem essa flexibilidade”	F	
5.2. O plano ajuda a dar boas aulas	“levo os pontos principais e já sei mais ou menos o desencadear da aula, da área(...)vou por aqui e termino assim”	C	Os estagiários consideram que o plano ajuda a executar um bom trabalho
	“Nesse sentido (...) dá-nos um outro ânimo a pessoa saber que planificou desta forma e que não teve que alterar o que planificou e depois ter os frutos daquilo que planificou (...) afinal conseguimos atingir aqueles objectivos e que eles aprenderam o que foi planificado e o que dissemos”	D	
	“Já houve aulas em que consegui [adaptações] e foram muito boas”	E	
	“foram as melhores aulas que dei, porque juntei estudo do meio e língua portuguesa. E foi uma aula muito boa “	E	
	“Das aulas que já dei foram aí umas três e foram as melhores em que consegui integrar duas /três áreas”	E	
	“e sei que em princípio se seguir aqueles passos eu estou a dar uma boa aula”	E	
5.3. O plano ajuda a	“criar um ambiente favorável, que abram o interesse das crianças e depois que esteja preparado	E	O plano ajuda a realizar a diferenciação

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

diferenciar as actividades dos alunos	para as perguntas das crianças e que não fique muito preso”		pedagógica, favorecendo o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos
	“tenho dois alunos com NEE, têm um trabalho individualizado (...) tenho dois ou três com dificuldades de aprendizagem, que é preciso incidir mais sobre eles e depois sou só eu sozinho”	B	
	“se a planificação tiver que ser quebrada porque a turma não está a acompanhar o que se pretende, então para-se e volta-se a dar a volta a questão, não prossigo se vejo que ficaram com o conhecimento por adquirir, isso não”	F	
5.4 O plano permite tornar-se reflexivo	“a planificação permite-me(...)ser um bocado reflexivo da minha prática”	F	O estagiário considera que através da execução do plano, torna-se reflexivo da sua prática
	“a planificação permite-me ser reflexivo da minha prática(...) ser capaz de reflectir sobre esta e ver até que ponto os meus alunos foram capazes de adquirir e ver se os meus conhecimentos foram bem transmitidos ou não “	F	
	“alterei a planificação e foi logo mentalmente, no momento, vi que aquilo não estava a dar resultado e alterei”	F	
5.5. O plano dá sentido de autonomia ao professor	“organiza as ideias e organiza o que nós vamos trabalhar e exige outras estratégias”	C	Os estagiários consideram que o plano lhes confere autonomia
	“sinto-me autónoma(...)faço como eu quero, vou por aqui, por ali, mas depois na entrega não é bem assim ou não é compreendido o meu objectivo(...)não é dito mas é restringido e é só aqui que me sinto restringida porque na construção do plano temos asas para voar”	C	
	“tenho aquilo definido e sigo aquilo que está definido e foi definido por mim. Tenho autonomia	C	

Concepções de futuros professores acerca da planificação do
processo de ensino - aprendizagem

	nesse sentido.”		
5.6. Dificuldade do professor em seguir o seu plano	“era capaz de me perder um bocadinho[se tivesse que alterar o plano]”	D	Os estagiários afirmam que se perdem com facilidade e depois a aula não corre bem.
	“o meu problema é que sou muito espontânea e perco-me muito porque vou muito pelas conversas e interesses deles e ao fazer isto perco-me um bocado”	E	
	“eu já fiz planificações excelentes e depois as aulas não correram assim tão bem”	E	Um bom plano não é garantia de uma boa aula.
	“eu acho que é muito rigoroso e no fim quando nós vamos dar aula, na prática as coisas mudam muito”	E	

Quadro 9 - Efeitos da planificação para a acção do professor

Na categoria **Efeitos da planificação para a acção do professor**, foram criadas seis subcategorias. A primeira mereceu o maior número de intervenções por parte do entrevistado A, considerando que o plano não é uma prisão para o professor, deu origem ao indicador para os estagiários o plano permite flexibilidade na orientação da aula, havendo liberdade na sua execução. O entrevistado A refere “deixo sempre um espaço por onde eu possa andar e eles também, porque às vezes eu posso querer que vão para um determinado lugar mas eles estão a ir por ali”; “o plano tem sempre uma parte de criatividade das aulas, que não está estruturada “e “dá-me liberdade mas não posso ser de tal maneira criativa que eu me abstraia do meu objectivo principal”. Diz o entrevistado B “custa-me mais fazer o plano do que dar a aula em si, já dou tempo para aqueles [alunos] que precisam de mais tempo, isto já vai tudo no plano “O entrevistado E refere “já houve aulas em que consegui adaptações e foram muito boas”.

O entrevistado A refere que “há uma parte criativa que vai estruturada e outra que não vai estruturada”, para três entrevistados, A, E e F, que aludem à ideia de que o plano não é uma coisa inalterável “entendo a planificação como algo essencial, mas não pode ser rígida. Tem que ser flexível”, (A) “há ali umas quantas adaptações que vou referindo ao longo do plano “e “a planificação às vezes tem este revês da medalha”, também do mesmo entrevistado menciona que, “concordo com a planificação, mas acho que não pode ser rígida”. Partilha das mesmas ideias o entrevistado E “mas daí também a flexibilidade do plano, a planificação não é estanque”. A planificação é um fio condutor, é um indicador partilhado por três entrevistados, o E e F e C. Para o entrevistado E “vejo como controlo por causa do tempo, porque nos ajuda a controlar”. Para F “é um meio para atingir um fim”.

No que respeita a O plano ajuda a dar boas aulas, o entrevistado C “levo os pontos principais e já sei mais ou menos o desencadear da aula, da área, vou por aqui e termino assim”. O entrevistado E refere “foram as melhores aulas que dei, porque juntei estudo do meio e língua portuguesa e foi uma aula muito boa” e “das aulas que já dei, foram aí umas três, foram as melhores em que consegui integrar duas/três áreas”.

É também uma opinião partilhada pelo entrevistado D ao afirmar “dá-nos um ânimo a pessoa saber que planificou desta forma e não teve que alterar o que planificou e depois ter os frutos daquilo que planificou, afinal conseguimos atingir aqueles

objectivos e que eles aprenderam o que foi planificado e o que dissemos “e segundo E, “sei que em princípio, se seguir aqueles passos, eu estou a dar uma boa aula”.

O plano ajuda a realizar a diferenciação pedagógica, favorecendo o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos, opinião partilhada pelos entrevistados E, B e F. Para o entrevistado E é essencial criar um ambiente onde a criança se sintam bem e onde as aprendizagens sejam o mais favoráveis possível “criar um ambiente favorável, que abra o interesse das crianças “e “tenho dois alunos com NEE, têm um trabalho individualizado, tenho dois ou três com dificuldades de aprendizagem, que é preciso incidir mais sobre eles e depois sou só eu sozinho”. O entrevistado F refere que “se a turma não está a acompanhar o que se pretende, então para-se e volta-se a dar a volta à questão, não prossigo se vejo que ficaram com o conhecimento por adquirir, isso não”.

Verificámos através dos efeitos da planificação que o plano permite ao professor tornar-se reflexivo da sua prática, opinião dada apenas pelo entrevistado F, ao afirmar “a planificação permite-me ser reflexivo da minha prática, ser capaz de reflectir sobre esta” e menciona “alterei a planificação e foi logo mentalmente, no momento, vi que aquilo não estava a dar resultado e alterei”.

Para os estagiários o plano dá sentido de autonomia ao professor, porque exige decidir sobre estratégias, como refere a entrevistada C “organiza ideias e organiza o que nós vamos trabalhar e exige estratégias”. A mesma entrevistada diz: “sinto-me autónoma, faço como eu quero, vou por aqui, por ali, na construção do plano tenho asas para voar “e “tenho aquilo [plano] definido e sigo aquilo que está definido por mim. Tenho autonomia nesse sentido “.

Na última subcategoria dificuldade do professor em seguir o seu plano, os entrevistados referem que se perdem com facilidade e depois a aula não corre bem, como afirmam os entrevistados D e E. Para o entrevistado D “era capaz de me perder um bocadinho [se tivesse que alterar o plano] ”. O entrevistado E refere ser espontânea o que a faz perder-se, “o meu problema é que sou muito espontânea e perco-me muito e vou pelas conversas deles [alunos], perco-me um bocado “e “eu já fiz planificações excelentes e depois as aulas não correram assim tão bem”, pois um bom plano não é garantia de uma boa aula.

Interpretação dos dados

No que respeita a efeitos da planificação para a acção do professor, verifica-se que, para os estagiários, o plano permite flexibilidade nas suas aulas, podendo actuar de uma forma mais livre e moldável. Segundo os estagiários o plano ajuda a orientar a sua aula, tornando-os autónomos para tomarem decisões e para realizarem um bom trabalho, na medida em que os orienta nas várias vertentes da aula. Verificámos que os estagiários consideram que, através da elaboração do plano, conseguem realizar a diferenciação pedagógica, com o objectivo de diferenciar em função das dificuldades de aprendizagem dos alunos o que origina a melhoria de resultados e o sucesso das aprendizagens.

Ressaltamos que um dos estagiários considera que o facto de elaborar o plano o ajuda a tornar-se prático reflexivo, pois é capaz de reflectir sobre o que esteve menos bem, ou até o que foi menos conseguido. Para alguns estagiários, o plano não ajuda a acção, pois afirmam que têm facilidade em se perder na planificação de uma aula e depois o que estava planificado não corre bem.

Nos estudos efectuados por Yinger e Brockemans e Stenhouse, (citados in Pacheco 2001), *“a planificação tem por função a orientação da acção do professor, abarcando as decisões didácticas tomadas pelo professor antes, durante e depois da aula”*. Tal conceito é constatado nos discursos dos estagiários entrevistados com a planificação a influenciar toda a sua acção.

5.2 Análise quantitativa dos resultados

Tentando ser fiéis a alguns pressupostos teóricos que orientam a metodologia por nós adoptada, esperamos ter conseguido pôr em prática a recomendação de Bogdan e Biklen (1999, p. 136), que subscrevemos: *“Num projecto de entrevista qualitativa, a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo”*. Procurando ser *“detectives, reunindo partes de conversa ...e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”* (ibidem, p. 139). Assim, elaborámos os quadros seguintes, resultantes da análise de conteúdo efectuada acerca das concepções de planificação de futuros professores no processo de ensino-aprendizagem – tema fulcral da nossa investigação.

5.2.1 Processos e Procedimentos de Planificação dos Estagiários

Categorias	Subcategorias	U.R.	
		Por subcategoria	Por U. C.
Processos e procedimentos de planificação dos estagiários	1.1.Iniciar a planificação pelos conteúdos	4 (8,7%)	3 (50%)
	1.2.Iniciar a planificação pelos materiais	4 (8,7%)	3 (50%)
	1.3.Iniciar a planificação pelos objectivos	1 (2,2%)	1 (16,7%)
	1.4.Recordar a experiência (do estagiário) enquanto aluno	3 (6,5%)	1 (16,7%)
	1.5. Vontade de atender às características dos alunos	7 (15,2%)	3 (50%)
	1.6.Desejo de despertar a motivação dos alunos	3 (6,5%)	2 (33,3%)
	1.7.Usar diferentes tipos de formalização dos planos	19 (41,3%)	4 (66,7%)
	1.8.Vontade de incentivar a auto - formação dos alunos	1 (2,2%)	1 (16,7%)
	1.9. Vontade de desenvolver a interdisciplinaridade	4 (8,7%)	2 (33,3%)
	TOTAL	46	6

Quadro 10 - Tabela de frequência das unidades de registo por subcategoria e por unidades de contexto.

Interpretação dos dados

Na categoria 1- Processos e procedimentos de planificação dos estagiários, constatou-se que a subcategoria 1.7, relativa ao uso de diferentes tipos de formalização

dos planos foi aquela que recebeu maior número de registos dos entrevistados, Seguindo-se-lhe a subcategoria 1.5, Vontade de atender às características dos alunos, com sete registos.

A subcategoria 1.7 foi também aquela para a qual maior número de entrevistados, quatro em seis, contribuiu. Denotamos que a maior preocupação dos estagiários é com a formalização dos planos, com grelhas pré-estabelecidas ou repetidas a partir de exemplos ou com grelhas criadas pelo próprio. Os estagiários sabem que o modo como formalizam o plano vai ser objecto de crítica e de avaliação do orientador.

O segundo aspecto que merece maior número de registos (ainda que só da parte de metade dos entrevistados) é a vontade de atender às características dos alunos, o que parece uma disposição muito louvável. Constatamos que a categoria Processos e procedimentos de planificação dos estagiários obteve um total de quarenta e cinco intervenções por parte dos entrevistados.

5.2.2 Significados da planificação para os estagiários

Categorias	Subcategorias	U.R.	
		Por subcategoria	Por U. C.
Significados da planificação para os estagiários	2.1. O plano é importante	11 (24,4%)	5 (83,3%)
	2.2. O plano não é importante	7 (15,6%)	3 (50%)
	2.3. O plano deve ser flexível	8 (17,8%)	3 (50%)
	2.4. O plano ajuda a estruturar o pensamento	3 (6,7%)	3 (50%)
	2.5. O plano ajuda a realizar a acção	14 (31,3%)	6 (100%)
	2.6. O plano ajuda a gerir recursos	2 (4,4%)	2 (33,3%)

	TOTAL	45	6
--	-------	----	---

Quadro 11 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.

Interpretação dos Dados

Na categoria 2 – Significados da planificação para os estagiários, verificou-se que a subcategoria 2.5 “O plano ajuda a realizar a acção” registou um elevado número de participações. Todos os entrevistados deixaram o seu contributo para esta temática. As subcategorias 2.3, 2.1 e 2.2 registaram, também, números elevados de intervenções. A subcategoria 2.6 “O plano ajuda a gerir recursos” registou o menor número de intervenções por parte dos entrevistados. Apenas dois em seis entrevistados deram o seu contributo. Verificámos que esta categoria registou um total de trinta e três unidades de registo por parte dos entrevistados.

Ressaltamos a ideia de que para os estagiários o plano é fulcral para a realização das suas aulas tornando-se relevante em vários aspectos.

Concluimos que os estagiários ao planificar atribuem maior grau de importância ao facto de o plano os ajudar a realizar a acção, orientando-os ao longo de toda a aula, tornando-se num fio condutor. Salientamos que aquando a realização das entrevistas, todos os entrevistados se encontravam na fase final de estágio, tendo uma noção mais concisa da planificação. Para alguns estagiários o plano é considerado flexível pois é um ponto de partida para o desenvolvimento da acção.

5.2.3 Dificuldades sentidas, pelo estagiário, para a planificação

Categorias	Indicadores	U.R.	
		Por subcategoria	Por U. C.
Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação	3.1. Prever o tempo necessário à acção	3 (9,1%)	3 (50%)
	3.2. Prever os objectivos da aula	1 (3,0%)	1 (16,7%)
	3.3. Erro na previsão dos materiais	1	1

necessários à aula	(3,0%)	(16,7%)
3.4. Formalizar o plano	6 (18,2%)	3 (50%)
3.5.Fazer a integração curricular	2 (6,1%)	2 (33,3%)
3.6. Preparar a interdisciplinaridade	4 (12,1%)	2 (33,3%)
3.7. Ter falta de materiais na escola	2 (6,1%)	1 (16,7%)
3.8.Conceptualizar a relação de objectivos e conteúdos	3 (9,1%)	3 (50%)
3.9 Ter dificuldade em prever as actividades dos alunos	4 (12,1%)	3 (50%)
3.10 Não sentir dificuldades	7 (21,2%)	5 (83,3%)
TOTAL	33	6

Quadro 12 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.

Interpretação dos Dados

Na categoria Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação, a que merece mais registos, curiosamente, é a subcategoria 3.10, ou seja, não sentir dificuldades, que registou um maior número de intervenções por parte dos entrevistados, cinco em seis que deram o seu contributo. Segue-se-lhe a subcategoria 3.4 formalizar o plano com seis registos. As subcategorias 3.2 e 3.3 obtiveram o menor número de registos por parte dos entrevistados, apenas com um.

Verificamos pela análise efectuada que a maioria dos estagiários, cinco em seis, afirma não sentir qualquer dúvida na área da planificação. Apesar de inicialmente as dúvidas e as confusões serem de elevada ordem, nomeadamente, acerca da formalização dos planos, nesta fase final de estágio e de curso, os estagiários afirmam não sentir

dificuldades na elaboração do plano. Salientamos que apesar da formação ter deixado lacunas para a actividade da planificação, os estagiários conseguiram ultrapassar as dificuldades sentidas e conseguiram desempenhar a sua acção.

5.2.4 Processos de formação para a actividade da planificação

Categorias	Indicadores	U.R.	
		Por subcategoria	Por U. C.
Processos de formação para a actividade da planificação	4.1.Ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação	12 (21,8%)	6 (100%)
	4.2.Formação por cópia de exemplos	6 (10,9%)	5 (83,3%)
	4.3.Formação escassa durante a licenciatura	13 (23,6%)	6 (100%)
	4.4.Formação avaliado como deficiente pelo estagiário	18 (32,7%)	6 (100%)
	4.5.Falta de preparação para planear actividades não lectivas	3 (5,5%)	2 (33,3%)
	4.6.Submissão às deficiências constatadas na formação	3 (5,5%)	2 (33,3%)
	TOTAL	55	6

Quadro 13 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.

Interpretação dos Dados

Relativamente à categoria 4 – Processos de formação para a actividade da planificação, verificamos que a subcategoria 4.4 mereceu o maior número de registos dos entrevistados, dezoito, e onde todos deram o seu contributo. Inferimos que para os estagiários a formação teórica recebida para o campo da planificação foi quase nula ou nenhuma. Também a subcategoria 4.3 registou um elevado número de registos dos entrevistados, treze e mais uma vez, todos deram o seu contributo acerca da formação

escassa durante a licenciatura. Para os estagiários a formação recebida deixa muitas lacunas e consideram que foi um fracasso na preparação da prática profissional. A subcategoria 4.1 registou um total de doze intervenções e também todos deram o seu contributo acerca da ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação. As subcategorias 4.5 e 4.6 foram as que registaram menor número de participações e apenas três dos seis entrevistados deram o seu contributo.

Verificamos na análise a esta categoria que os estagiários fazem variadas críticas à formação inicial recebida. Constatamos que este é o campo em que os estagiários mais apontam o dedo, não só à instituição de formação inicial como às orientadoras de curso e da prática pedagógica. Para os estagiários a formação recebida foi deficiente.

Salientamos, pela análise do quadro, que também a preparação durante a licenciatura foi escassa, o que originou lacunas de várias ordens. Para os estagiários estas são as áreas que mereceram maiores críticas. No que concerne à subcategoria 4.1 Ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação, verificamos que para os estagiários

5.2.5 Efeitos da planificação para a acção do professor

Categorias	Indicadores	U.R.	
		Por subcategoria	Por U. C.
Efeitos da planificação para a acção do professor	5.1. O plano não elimina a possibilidade de actuar de forma adequada na aula	12 (38,7%)	5 (83,3%)
	5.2. O plano ajuda a dar boas aulas	6 (14,4%)	3 (50%)
	5.3. O plano ajuda a diferenciar as actividades dos alunos	3 (9,7%)	3 (50%)
	5.4 O plano permite tornar-se reflexivo	3 (9,7%)	1 (16,7%)
	5.5. O plano dá sentido de autonomia ao professor	3 (9,7%)	1 (16,7%)

	5.6. Dificuldade do professor em seguir o seu plano	4 (12,5%)	2 (33,3%)
	TOTAL	31	6

Quadro 14 - Tabela de frequências das unidades de registo por subcategoria e por número de U.C.

Interpretação dos Dados

No que concerne à categoria, Efeitos da planificação para a acção do professor, verificamos que a subcategoria 5.1 mereceu o maior número de intervenções, cinco em seis, entrevistados deram o seu contributo acerca do plano não elimina a possibilidade de actuar de forma adequada na aula, seguindo-se-lhe a subcategoria 5.2 com seis registos acerca do plano ajuda a dar boas aulas. As subcategorias 5.3, 5.4 e 5.5 foram as que obtiveram menor número de registos, cada uma com três registos.

Inferimos que os estagiários atribuem grande importância à planificação e que esta é um fio condutor das suas aulas. Simultaneamente o plano permite flexibilidade na orientação da aula, havendo liberdade na sua execução ao considerarem o plano como um ponto de partida para poder executar da melhor forma a sua acção e que o plano ajuda os estagiários a dar uma boa aula. Salientamos que apesar das dúvidas inicialmente sentidas, os estagiários planificam tendo em consideração a diferenciação pedagógica, por forma a promoverem o sucesso das aprendizagens dos alunos. Na nossa opinião este aspecto é muito benéfico e salientamos também a consciencialização do estagiário ao afirmar que o plano o ajuda a tornar-se reflexivo da sua prática com o intuito de a melhorar.

5.2.6 Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

Categorias	U.R.	
	Nº	%
1. Processos e procedimentos de planificação dos estagiários	46	21,9%

2. Significados da planificação para os estagiários	45	21,4%
3. Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação	33	15,7%
4. Processo de formação para a actividade da planificação	55	26,2%
5. Efeitos da planificação para a acção do professor	31	14,8%
Total	210	100%

Quadro 15 - Distribuição total de frequências dos indicadores por categoria

Interpretação dos Dados

Verifica-se que, das cinco categorias, a que registou o maior número de intervenções por parte dos entrevistados foi a categoria 4 – Processos de formação para a actividade da planificação, com cinquenta e cinco registos, seguindo-se-lhe a categoria 1- Processos e procedimentos de planificação para a actividade da planificação, com um total de quarenta e seis registos, depois a categoria 2 - Significados da planificação para o estagiário, com quarenta e cinco registos. A categoria 3 – Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação com trinta e três registos e por último a categoria 5 – Efeitos da planificação para a acção do professor, com trinta e um registos no total.

Depreendemos pela análise, que os entrevistados foram mais interventivos na categoria 4 – Processos de formação para a actividade da planificação, revelando preocupações de várias ordens, tais como, ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação, entre outras. Sendo esta a categoria onde os entrevistados reflectem que a formação recebida para o campo da planificação foi quase nula, trazendo-lhes grandes dúvidas e dificuldades na elaboração do plano, assim como, a ausência de supervisão e orientação na prática pedagógica, apresentando críticas à formação recebida na licenciatura, caracterizando-a de insuficiente e deficiente em todos os domínios, originando lacunas de várias ordens. Os entrevistados apontam o dedo tanto à instituição de formação como às orientadoras do curso.

No que respeita à categoria 1 – Processos e procedimentos de planificação dos estagiários, a segunda com maior número de registos, verificamos que os entrevistados inicialmente se sentiam confusos em relação à actividade da planificação, elaborando os

seus planos, uns pelos conteúdos e outros pelos materiais ou pelos objectivos e outros ainda pelas recordações do tempo em que foram alunos. Alguns referem que ao planificar atenderam às características da turma e dos alunos, o que em nossa opinião é de extrema relevância. Pensamos que esta categoria reflectiu algumas preocupações, dúvidas e dificuldades sentidas pelos entrevistados quando iniciaram a actividade de planificação o que os levou a serem bastante interventivos e ricos nos seus discursos.

No que concerne à categoria 2 – Significados da planificação para os estagiários, verificamos que os entrevistados reflectiram acerca da importância do plano principalmente para que está em início de carreira, ajudando-os na realização da sua acção, na orientação da aula e como forma de estruturar o pensamento. Contudo, alguns estagiários reflectem que o plano não é importante mencionando que serve para dar dores de cabeça e que na sua perspectiva o plano não tem grande utilidade. Concluímos dos seus discursos que os estagiários consideram que o plano é flexível não limitando a acção e que é um meio para controlar o tempo da acção.

Verificamos que em relação à categoria 3 – Dificuldades sentidas pelo estagiário para a planificação, as preocupações dos entrevistados manifestaram-se vários pontos, tais como, na formalização dos planos, em prever os objectivos da aula, em prever o tempo necessário à acção, em errar na previsão dos materiais necessários à aula, em fazer a integração curricular e preparar a interdisciplinaridade, assim como, dificuldades em prever as actividades dos alunos, na conceptualização da relação entre objectivos e conteúdos. Estas dificuldades foram sentidas pelos estagiários quando iniciaram a actividade da planificação.

Verificamos pelos seus discursos que, neste momento, os estagiários já não sentem dúvidas para a planificação, afirmação dita por quase todos os entrevistados, cinco em seis, o que pensamos ser um sinal muito positivo do trabalho desenvolvido pelos estagiários para a sua actividade profissional.

No que respeita à categoria 5 – Efeitos da planificação para a acção do professor, os entrevistados reflectem que o uso da planificação não elimina a possibilidade de actuar de forma adequada na aula permitindo ao estagiário adaptar a sua aula e dando-lhe liberdade na realização da sua acção, conferindo ao estagiário autonomia.

Concluímos que os entrevistados nesta categoria manifestam opiniões favoráveis ao uso da planificação no desenvolvimento da sua prática profissional.

CONCLUSÃO

Examinados os resultados deste estudo, cabe-nos meditar na forma como respondem aos nossos objectivos. Reavivamos, por isso, os objectivos deste estudo:

- Perceber o que pensam, e o que têm em mente, os futuros professores, quando elaboram a sua planificação;
- Identificar representações dos futuros professores acerca da implicação dos trabalhos de planificação no processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecer opiniões dos futuros professores acerca da formação inicial/preparação para o campo da planificação.

Os intervenientes neste estudo estavam a finalizar a formação inicial e acarretaram consigo, as dúvidas os sonhos e toda a esperança e perspectivas de que o futuro lhes trará.

Baseando-nos no que de facto se passa na nossa sociedade para o exercício da docência, as dificuldades são muitas e os desafios são maiores ainda. Certa é a consciência do que futuramente terão que enfrentar a realidade docente quando assumirem a responsabilidade de uma turma.

No que respeita aos processos e procedimentos de planificação dos estagiários, os discursos foram muito variados quanto à forma como o plano é elaborado. Desde iniciar a planificação dando primazia aos materiais ou aos conteúdos, ou à motivação dos alunos ou aos objectivos encontramos todas as situações, o que recai no pensamento de Huerta, citado por Zabalza (1987), “*fazer didáctica não é, senão, tomar decisões. Todo o acto didáctico (...) constitui um complexo e encadeado processo de tomada de decisões pré – instrutivas e/ou instrutivas, por parte da comunidade escolar ou, no mínimo, por parte do professor*”. Do exposto salienta-se que o professor, na sala de aula, desempenha um papel activo, pois cabe-lhe a função de adaptar as propostas curriculares. O acto de planificar estimula, no professor, capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contexto sócio-educativos, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferece continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Dentro da sua margem de autonomia, o professor toma decisões explícitas e realiza um processo que se classifica como um dos mais importantes e conscientes do ensino, a planificação. Devido a tal facto a planificação deve ser entendida como uma fase prévia, explicitamente traçada como um momento em que se pensa e se decide.

No que concerne à análise feita a esta categoria verificamos que os professores ao planificar não seguem modelos pré-definidos, dando mais importância às actividades e aos conteúdos.

Apontamos que todos planificam, mas de forma diferente, nem sabendo se supostamente existirá uma ordem lógica para iniciar a elaboração da sua planificação. Como sabemos, uma das grandes finalidades presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico é precisamente criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na dupla dimensão individual e social. Se tivermos em consideração este princípio, deduzimos que estas orientações devem ser atendidas quando o estagiário executa a sua planificação e coloca em primeiro plano as necessidades dos alunos. Nas últimas décadas, tem-se verificado nas Ciências da Educação, quanto é importante o professor saber actuar em várias vertentes no processo de ensino/aprendizagem, para que determinados objectivos sejam alcançados. Sendo de extrema relevância o papel do professor como educador, que deve estar sempre atento às necessidades, demonstrando empenho e dedicação ao longo da sua profissão. Tendo por base o diploma que define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo, Ponto I, Anexo 2, e analisando a dimensão do desenvolvimento curricular, o professor do 1º ciclo deve *“desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”*. Aferimos, desta análise que cabe ao professor dinamizar e adaptar o currículo atendendo às aprendizagens e vivências diversas dos alunos. Para além deste aspecto, o professor deve também fazer a integração curricular, de forma a *“promover a aprendizagem de competências relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado neste ciclo”*, Ponto III, Anexo 2. Também a auto -formação dos alunos e a sua promoção têm

um lugar de destaque quando a planificação é elaborada, assumindo a preocupação de realizar a interdisciplinaridade como ponto fundamental e orientador de toda a aula, promovendo desta forma aprendizagens enriquecedoras e muito dinâmicas. Concluímos que o professor tem autonomia ao nível das decisões no processo didáctico, e a partilhar responsabilidades relativas aos outros intervenientes no desenvolvimento do currículo. Tal como já foi visto anteriormente Flores (1997,p.113), afirma que *“não faz sentido a distinção entre planificação e desenvolvimento do currículo nem uma divisão entre quem planifica e quem o realiza e porque o desenvolvimento do currículo é perspectivado como um processo de deliberação constante formulando-se alternativas de acção que devem ser comprovadas em situações concretas”*. Deprendemos que cabe ao professor a decisão acerca do que vai ensinar, como é que o faz e como é que o avalia, organizando de forma coesa, a sua prática curricular, de como interpreta o currículo e de como [re] contextualiza, estabelecendo uma relação de grande relevância entre a teoria e a prática.

Os resultados obtidos em relação aos significados da planificação, para os estagiários, confirmam que a planificação os ajuda nas aulas, que é fulcral e que lhes dá segurança para o desenvolvimento das mesmas. Contudo, afirmam que concordam com a planificação mas apenas nesta fase e que posteriormente não planificarão, pois consideram que o plano não é viável, que a planificação não surte efeitos e que de facto a planificação só servirá no início de carreira e depois não fará sentido, por outro lado, para alguns, o plano é algo que ajuda a cumprir objectivos permitindo a reflexão sobre a prática.

Concluímos que, hoje em dia, a planificação é considerada um vector fundamental para um bom desempenho da acção pedagógica dado que, permitindo-lhe dessa forma, exercer um maior controlo sobre essas variáveis.

Como sabemos a prática não é um acto fechado, circunscrito a um único modelo, resultado de várias abordagens que contribuem para uma prática assertiva da planificação sem descurar a acção pedagógica, o objectivo a atingir assim como o respectivo contexto para o qual é efectuada.

Conscientes das dificuldades de elaboração do plano, deprendemos que a falta de experiência se reflecte nesse desempenho e que a capacidade de improvisar é diminuta, o que faz com que muitas vezes não consigam cumprir o plano e que os

objectivos traçados, não sejam alcançados. Os estagiários mencionam, muitas vezes, que o tempo que foi estimado não chega para a aula e portanto foi um plano mal calculado. As dificuldades manifestadas reflectem-se também ao nível da interdisciplinaridade.

Sabemos que o jovem professor logo que inicia a sua vida profissional é confrontado com realidades diferentes da sua vivência/formação académica. Nesta fase, onde se reúne a teoria e a prática, dá-se a troca de papéis: passando o aluno a professor. Surgem receios e confrontos com a realidade, expectativas, desilusões e contradições. Devido a tal facto, deveria ser atribuída uma maior responsabilidade à formação inicial, de modo a evitar este choque, ao preparar o futuro professor para a realidade docente.

As dimensões da formação inicial são as que consideramos merecerem maior destaque na apreciação dos discursos dos estagiários. O “muro das lamentações”, assim nos ocorre afirmar depois de analisados os resultados aos comentários, relativos aos processos de formação para a actividade da planificação, contribuindo, a ausência ou deficiência de formação teórica para a actividade da planificação.

O Decreto-Lei nº 43/2007 refere que a componente de iniciação à prática profissional deve ser supervisionada, dado constituir o momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. Esta componente estipula actividades integradas específicas da mesma e que obedecem a regras base, mencionadas no Decreto-Lei e tratadas no capítulo II. Estas regras reflectem o pensamento de Vaillant, (2002), *“todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos académicos, as experiências iniciais (...) as práticas de ensino e os programas de iniciação”*, e também na perspectiva de Garcia, (1999), a Prática Pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado.

Deduzimos que seria necessária uma reestruturação do currículo da formação inicial, pois consideramos que a formação inicial recebida não preparou os estagiários para o exercício da prática profissional, o estágio. Consideramos que tem uma carga horária muito reduzida, proporciona a falta de vivências noutras turmas e noutros

ambientes de forma a estarem melhor preparados para poderem enfrentar o “choque com o real”.

Concluimos que a formação inicial ficou muito aquém das expectativas dos estagiários, assim como o papel dos supervisores, que consideramos diminuto.

No que respeita à formação recebida para o campo da planificação, concluimos que foi realizada sobretudo através da observação e por cópia de dossiês de anos anteriores, de outros estagiários, fornecidos pelas próprias orientadoras, para que pudessem elaborar a planificação de aulas da mesma forma. Registamos que a formação inicial carece de espaços de preparação para a elaboração de outras actividades de âmbito não lectivo. Os estagiários mencionam que nunca viram outros documentos e nunca participaram na elaboração de projectos dessa envergadura na escola onde efectuaram os seus estágios. Como sabemos faz parte da formação inicial de professores proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; como verificamos pelo nosso estudo, tal não foi proporcionado adequadamente ao estagiário. De igual forma, e no que concerne à prática pedagógica supervisionada na formação inicial peca pela insuficiência.

Apesar de alguns estagiários não concordarem com as orientações do curso, nem com a planificação, fazem-no porque são obrigados e porque são essas as directrizes a cumprir.

Com efeito, a formação inicial de professores necessita de ser repensada e reavaliada de forma a responder às necessidades de formação dos futuros professores. A formação inicial tem sofrido ao longo dos últimos anos transformações muito importantes sobre a forma como preparam os futuros professores. Cabe às instituições de formação garantir que os formandos recebam uma formação de qualidade e de elevado nível de forma a proporcionar um melhor desenvolvimento da profissão.

Os resultados obtidos em relação aos efeitos da planificação para a acção do professor, permitem-nos afirmar que para estes estagiários o plano é uma via que permite actuar de uma forma livre na sua aula, sem que tenham que se sentir presos ao que definiram previamente na sua planificação. O plano não é estanque, favorece a flexibilidade, permite alterações a nível das decisões do professor e confere-lhe autonomia para poder decidir sobre as estratégias mais adequadas para a aula.

Depreendemos que o professor deve adquirir competências e que estas devem ser postas em acção, revelando-se um profissional competente capaz de criar características de investigador, capaz de mobilizar conhecimentos e de tomar decisões, revelando capacidade de resolução e de transferência da experiência para outras situações, compartilhando as suas experiências com os seus colegas de profissão, tornando-se reflexivo, com o intuito de melhorar a sua prática profissional.

O facto da realização do estudo ter coincidido com um ano de muito trabalho a nível pessoal e profissional, limitou o tempo destinado a essa realização. A concretização das entrevistas aos estagiários foi um processo moroso, devido ao facto dos entrevistados não se encontrarem disponíveis no tempo por nós previsto. Demorou cerca de dois meses, o que causou um atraso em todo o processo de realização desta dissertação.

No que concerne à metodologia utilizada e tendo em consideração que o estudo foi desenvolvido com apenas um grupo de seis entrevistados, os resultados obtidos não são passíveis de serem generalizados. Contudo, pensamos darem-nos elementos-chave no sentido de compreendermos melhor as necessidades de formação para a actividade da planificação e para a formação inicial de futuros professores sendo as principais preocupações do grupo de entrevistados com que trabalhamos. Sentimos algumas limitações/dificuldades na elaboração das grelhas da análise de conteúdo e na selecção da informação.

No que perspectiva à continuidade deste estudo, conseguimos dar-nos conta de algumas situações menos positivas na Formação Inicial de Professores, nomeadamente na área da planificação. Sugerimos o alargamento do estudo, com a extensão às várias instituições nacionais de formação inicial de professores, no intuito de perceber se os resultados obtidos apenas se verificam na instituição onde foram realizadas as entrevistas, ou se efectivamente é um problema de cariz geral.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da parte pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreira, G. M. J. (2006). *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº. 12
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006) *Análise de conteúdo*. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A., *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, colecção Panorama.
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08. Consultado em [Dezembro 2010] em http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf
- Esteves, M. F. (2005). *A prática pedagógica e a articulação entre o saber e o saber-fazer no quadro da formação inicial de professores – Um estudo extraordinário*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Estrela, M. (1990). *A formação de professores em Portugal*. Comunicação, 2º Congresso da Sociedade Portuguesa De Professores de Educação Física
- Estrela, M. (1999). *Teoria e prática da observação de classes*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In Teixeira, M., *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET
- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

- Erickson, F. (1989). *Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Ediciones Padiós Ibérica.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Flores, M. Assunção (2000). *Indução no ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, Colecção Currículo, Políticas e Práticas
- Gomes, F. M. *O desenvolvimento curricular na formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Huberman, M. (1989). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Januário, C. A. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactiva e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A., *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, colecção Panorama.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Lima, M. L., Lopes, D. & Mouro, C. (2002). *Guião para estilo de escrita da APA*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, Colecção Currículo, Políticas e Práticas
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

- Pacheco, J. A. (1989). *O pensamento e a acção do professor: A nível das decisões pré-activas e interactivas*. Universidade do Minho
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, nº 22
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1996). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation de enseignants: une opposition discutable*. Revista Education et Recherche
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *La formation de los docentes en el siglo XXI*. Santiago, Chile: Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3, pp. 503-523
- Ponte, J. P. (1998). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Consultado em Julho de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte(Aveiro).pdf)
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Consultado em Maio 2011 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1992). *Análise e necessidades de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Rosa, M. C. (2005). *Concepções e práticas de planificação de professores estagiários. Verificação de influências várias no processo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Sacristán, J. G. (1999). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, A., *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

- Schwandt, T. (1994). *Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry*. In Norman Dezin e Yvona Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Vol. 15
- Silva, M. C. (1998). *Uma incursão no pensamento e na prática de planificação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Faculdade Psicologia Ciências Educação da Universidade de Lisboa
- Tuckman, W. B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 507-535
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de Recherche pour L' Education. Méthodes en Sciences Humaines*. (2.^a Edition). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. Département De Boeck Université
- Van der Maren, J. (1993). *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement*. Revista Revue des Sciences de l'Education, vol. XIX, nº1
- Veiga, M. R. (2004). *Um olhar sobre a formação inicial: Articulação de saberes na construção do professor do 1º ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Zeichner, K. M. (1983). Paradigmas alternativos da formação de professores. *Journal of Teacher Education*.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 54/90, de 5 de Setembro – Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico

Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

Decreto-lei 344/89 – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e de Professores dos Ensinos Básicos e Secundários

Decreto-lei nº 241/01, de 31 de Agosto

Decreto-lei nº 43/07, de 22 de Fevereiro

GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para o questionamento	Observações
Bloco I <i>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</i>	- legitimar a entrevista - motivar o entrevistado	- apresentar o trabalho e legitimar a entrevista - conferir confidencialidade à entrevista; - mostrar interesse pelo trabalho dos professores estagiários e pela sua colaboração no meu trabalho	
Bloco II <i>Modo de planificação</i>	- caracterizar os modos de planificação do estagiário - identificar actividades e estratégias de planificação - identificar objectos sobre os quais tomem decisões ao planificar (relativamente ao processo ensino – aprendizagem, que formação tiveram)	- que tipos de planificação tem realizado? - como procede quando planifica uma aula? - como procede para planificar uma unidade didáctica ou um grupo de aulas? - como procede para planificar um projecto?	- pedir para explicitar o que é que o estagiário planifica - explorar os tipos de objectivos (comportamentalistas? Outros?), as decisões sobre estratégias e actividades, os processos de avaliação das aprendizagens.
Bloco III <i>Utilidade da planificação</i>	- Identificar o sentido atribuído pelo estagiário à planificação e ao acto de planificar (de conceber a planificação) -	- No seu entender, para que serve a planificação feita pelos professores? - pela experiência que já tem em dar aulas, que papel é que a planificação teve na forma de desenvolver o seu trabalho? - se em alguma situação/experiência de sala de aula, o levaram a alterar a planificação? - como são os hábitos de planificação de onde está a estagiar? - o que pensa desses hábitos? São úteis? Existe trabalho de colaboração/ de equipa? - o facto de fazer planificações fá-lo	- pedir que explicita acerca da pertinência (ou falta dela) para planificar - sugerir que falem da relação entre o plano e a execução

		sentir mais limitado como profissional? Em que sentido? -se vê a planificação como um meio de autonomia ou de controlo (se sente mais limitado?) Em que medida?	
Bloco IV <i>Dificuldades percebidas na planificação</i>	- identificar dificuldades na planificação	- que dúvida(s) ainda tem acerca da planificação? -que dificuldades tem sentido nesse trabalho?	- pedir ao estagiário que aponte aspectos já conseguidos (bem conseguidos) na planificação -pedir que fale sobre as dificuldades mais notórias/sentidas
Bloco V <i>Formação recebida para a planificação</i>		- que preparação teve antes de chegar ao estágio? -que ajuda tem tido do seu supervisor/orientador para o campo da planificação? -que relação existe entre a teoria e a prática no acto de planificar? Esta questão é pertinente?	-pedir que fale acerca de onde, com quem, quando, aprendeu a planificar -sugerir que falem da relação teórico-prática -perceber que aspectos gostaria de melhorar na sua planificação -saber quais os aspectos que gostaria de melhorar na sua formação para planificar
Bloco VI <i>Finalização da entrevista</i> <i>Agradecimentos</i>	- finalizar a entrevista - agradecer a colaboração da entrevistada	- finalizar e agradecer a colaboração	

ENTREVISTA A

Fernanda – Entrevistado A

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1- Então começo por lhe perguntar que tipo de planificação é que tem realizado?

As planificações em termos de estágio, não é, fiz as primeiras em grupo porque é assim que pretende a orientação do, do mestrado está a ter, as primeiras planificações foram descritivas feitas em grupo em colaboração com a colega que está a fazer comigo estágio umas semana após começamos a planificar individualmente e passamos a planificar em grelha, com alguns tópicos e nós depois, depois passamos a planificar em grelha.

P2 – Essa planificação foi-lhe dada por alguém: o professor cooperante ou você mesmo que a construiu, idealizou, como é que a pensou?

Não, As grelhas foram um bocadinho baseadas nas outras práticas de estágio dos anos anteriores aqui da Instituição, foram-nos mostrados alguns dossiês de estágio e portanto os tópicos eram aqueles que tinham que corresponder, era assim que as professoras orientadoras querem que seja construída a grelha e eu depois ajustei a minha, a minha primeira folha de planificação apresentei, logo os conteúdos uma vez que para a professora titular de turma é mais fácil, pega na planificação montes de folhas não é?

E então é mais fácil para ela olha para a primeira folha está identificada a pessoa a data a que correspondem aquelas aulas e eu só ponho temas e os conteúdos, temas não as áreas e o conteúdo que exploro dentro daquela área, naquele dia e depois por dentro

então sim, as áreas os objectivos específicos, os tópicos, temas, tópicos, domínio ou bloco consoante a área curricular que estiver a abordar tendo em conta agora os novos programas quer de português quer de matemática e aí sim tópico para a matemática e domínio para a para a língua portuguesa, objectivos que pretendo atingir competências específicas, estratégias que proponho para desenvolver os conteúdos que me são dados para desenvolver, recursos e tempo e não sei se me falta aqui qualquer coisa, mas penso que estão aí todos, basicamente. Isto os tópicos que constam da grelha de planificação.

P3 - A outra planificação que elaborava, a descritiva, fazia a descrição da aula toda, portanto observava e descrevia aula toda, portanto observavam e fazia a descrição da aula toda, actividades?

Não. É assim, no fundo o que está agora em grelha era para passar quase para texto corrido porque eu criei uma grelha minha, numa folha no sentido vertical da folha fui criando caixas escrevia os tópicos como tenho agora na grelha e depois só tinha que fazer escrito à mão, mas que me orientava melhor tendo essa...mas isto pode ser descritivo e como tinha de ser manuscrito era complicado, não é, voltar a escrever manuscrito com letra caligráfica, que é um bocadinho difícil.

Portanto eu perguntei aqui disseram-me que sim, fui criar espaços e portanto tinha os tópicos para cada área curricular, tinha os objectivos específicos, tinha as competências também a eles associadas, as actividades que ia desenvolver e falta a minha grelha ainda existe uma que é consolidação e avaliação, que eu por acaso não concordo nada, porque acho que isso está sempre a ser feito, ter que escrever lá ao lado que no final de uma de fazer uma aula inteira ainda tenho que pensar mais qualquer coisa.

Mas eu depois escrevo sempre avaliação efectuada ao longo das actividades. Começo a pensar estou a dar aula, as crianças têm que colaborar, têm que não sei quê...ainda por cima tenho que ir fazer avaliação, eu acho que não, a avaliação é contínua, portanto eu não posso criar um instrumento a não ser aqueles momentos de teste, pronto são momentos cíclicos de avaliação, não me parece assim muito coerente, acho que vai um bocadinho contra à linha que querem que se siga, ter que pôr lá aquele tópico, consolidação e por isso consolidação/avaliação ou avaliação/ consolidação.

Quando eu introduzo um conteúdo, depois quando vou explorando oralmente, por que eu trabalho muito oralmente, quando eu percebo que eles estão receptivos e me

vão respondendo aquilo que foi introduzido no dia anterior eu percebo que está mal, as coisas têm significado, e que a criança interiorizou e percebeu e que faz sentido e ter que criar mais algum material para fazer uma consolidação, e portanto eu não concordo nada com esse item da grelha, ponho porque sou obrigada. Mas em todas as maneiras. A classificação e a avaliação é feita no decorrer das diferentes actividades que desenvolve.

P4 – Percebo que já tem alguma experiência, não em dar aulas, mas em situação escolar. Portanto, para si não será tão difícil aperceber-se dos tempos, como é que prepara uma aula. Como é que procede quando planifica uma aula?

Como é que eu procedo. Ora sendo estagiária a planificação advém sempre de um conteúdo ou de diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares que me são atribuídas pode ser um pode ser vários. Ah, e portanto eu normalmente arranjo um ponto de partida que para mim pode ser aquilo que mais me motiva a mim que eu acredito que motive o aluno e a partir de...eu encontro um momento que eu acho importante, qualquer coisa que diga respeito aquele conteúdo, para já, porque eu tento planificar de uma forma integrada, para mim uma aula tem que ser exactamente isso.

Tem que haver uma linha condutora e não seccionar a aula, agora é a língua portuguesa, agora é o estudo do meio e normalmente as coisas ficam um bocadinho...umas encadeiam-se nas outras.

E portanto se eu tiver que planificar, vamos supor, as horas, que é um conteúdo de matemática que eu tenho que desenvolver, eu parti das notícias de jornais, e da internet, e a partir dali criei uma aula de dois dias, portanto de uma notícia e várias notícias e já estava a trabalhar a língua portuguesa e as diferentes áreas, embora o meu conteúdo fosse matemático eu trabalhei as outras áreas todas porque depois fui buscar a evolução dos relógios e não sei o quê, não sei o quê...e lá cheguei onde eu queria que era os relógios, mas para isso andei por ali às voltas, porque acho que para eles é mais aliciante, para eles e para mim também.

P5 – Portanto pensa basicamente na motivação, como motiva os seus alunos para?

Desenvolvo a minha aula, que pode ser aula estruturada com uma linha orientadora mas tem muito daquilo que os alunos derem, portanto deixo sempre um espaço por onde eu posso andar e eles também mediante aquilo que eles me vão dar,

porque às vezes eu posso querer que vão para um determinado lugar mas eles estão a ir para ali.

Às vezes tenho que contornar aquilo que pensei, claro que tenho que chegar ao meu objectivo, é importante, não me posso pôr a divagar de tal forma que não corresponda ao que é esperado. Mas tem sempre uma parte de criatividade as aulas, que não está na planificação, advém daquilo que os alunos, das vivências que formos ali partilhando uns com os outros. Há uma parte criativa que vai estruturada e outra criativa que vai não estruturada.

P6 – Portanto a que não vai estruturada está no seu pensamento?

Está no meu pensamento e naquilo que vem no momento. Quando nós questionamos, pode haver um determinado assunto que para mim até pode não ser relevante mas se percebo que o aluno faz sentido ou para um grupo de alunos faz, se calhar vou-me demorar ali, vou explorar vamos perceber, pronto.

Portanto é assim, eu entendo a planificação como algo essencial, como algo absolutamente essencial a todos nós, mas não pode ser rígida. Tem que ser flexível, tem que ser adaptada, tem que ser adaptada à turma, tem que ser adaptada aos alunos e numa turma não são todos iguais. E portanto encaro a planificação como algo indispensável, importantíssima.

P7 – Quando está a pensar como vai elaborar a sua planificação pensa em quê?

Eu penso que aquilo é assim, mas pode derivar dali outras coisas. É um bocadinho planificar com base em antecipação de estratégias, penso que é um bocadinho por aí.

Eu crio a aula toda, inclusivamente, eu quando envio a planificação para a professora titular eu só lhe envio as estratégias não lhe mando rigorosamente mais nada e depois fico à espera de feedback, porque depois penso assim: não vale a pena estar a escrever objectivos e não sei quê... e portanto a primeira coisa que eu faço é a linha condutora da aula, e depois daí é que volto a elaborar a grelha.

P8 – Como é que procede para planificar uma unidade didáctica ou um grupo de aulas?

É assim, se for uma unidade didáctica, se for algum tema que eu tenha que explorar para mim porque acho que não tenha conhecimento sobre o assunto, penso sempre numa parte de pesquisa, em termos bibliográficos e como trabalho num colégio procuro junto das professoras que também temos 1º ciclo, saber se aquilo que estou a pensar faz sentido, portanto tenho logo ali uma reacção ao que vou desenvolver, mas a primeira parte faço sempre a pensar como se estivesse no lugar deles.

P9 – Planificar uma unidade didáctica é diferente de planificar um grupo de aulas ou como é que procede para planificar um projecto de turma ou de escola?

Eu nunca planifiquei um projecto. Não. Nunca planifiquei nem de turma, nem de escola. Não sou responsável de uma turma enquanto docente sou responsável só quando dou aulas, nem com esta turma. Já ajudei na elaboração escrita do projecto da instituição onde estou a trabalhar. Mas projecto de turma ou de escola, não.

P10- No seu entender, para que serve a planificação feita pelos professores?

Para já eu acho que é um instrumento fundamental, dá-me liberdade de eu poder andar um bocadinho, ter a parte criativa, mas sei exactamente, quer dizer não pode ser de tal maneira criativa que eu me abstraia do meu objectivo final, eu posso ir por diferentes caminhosmas tenho que voltar à minha linha traçada, portanto acho que para orientação em sala de aula e por exemplo para quem começa acho fundamental para quem inicia a sua carreira docente, se não planificar dificilmente vai conseguir cumprir os objectivos, dificilmente.

Porque às tantas andamos um bocadinho perdidos então crianças de 1º ciclo que é sempre tudo tão rico e tão dinâmico que eu facilmente saio da linha que tenho que seguir, não é, e depois é assim como há em termos institucionais há um currículo a cumprir, não nos podemos abstrair, as coisas são muito bonitas mas aquilo tem que ser cumprido, não é, quer se goste quer não se goste a discussão não é essa, portanto acho essencial a planificação.

Tenho a perfeita noção de que a planificação que nós executamos enquanto alunos estagiários não é aquela que os professores titulares de turma já fazem porque esta é muito morosa e leva-se horas a planificar. Eu para planificar dois dias de aulas

chego a estar um fim-de-semana inteiro, parece ridículo mas é verdade, porque depois juntamente com isso há a construção dos materiais e tudo o que advém dali, não é.

E portanto ou a pessoa planifica ou a pessoa dá aulas, mas percebo que no contexto em que estou que tenha que ser assim, mas tenho noção e também conhecimento que um professor titular não faz este tipo de planificação. E depois também acredito que ao longo dos anos deixe de ser necessária esta planificação tão detalhada mas para quem inicia acho fundamental, eu considero, porque nos dá, para já eu até acho que nos dá segurança, se nos sentir-mos um bocadinho perdidos se olharmos para ali - ah! Espera afinal preciso de chegar aqui – e portanto, no fundo até nos conduz.

Porque em determinada situação que se tem dentro da aula e que às vezes pegasse e às tantas já se vai muito longe dali e há que voltar de alguma forma à linha orientadora.

P11 – Pela experiência que já tem, seja este ano, ou em outra situação, que papel é que a planificação teve na forma de desenvolver o seu trabalho?

Muito francamente, eu acho que pela experiência que tenho, não precisava, eu sinto que não precisaria de planificar como estou a planificar para conseguir dar tudo aquilo que tenho dado, mas pronto, isto é igual para todos.

A planificação para mim serve-me unicamente para ficar, que a considero importante, mas neste momento sinto que não precisava de a fazer tão detalhada, mas se calhar porque tenho uma longa experiência, consigo facilmente ter domínio de turma, como trabalhei sempre em A.T.L. os programas de 1º ciclo conheço-os muito bem, de 1º e de 2º ciclo portanto de alguma forma sinto-me à vontade. Facilmente consigo passar de um lado para o outro porque o A.T.L. dá-nos esta capacidade, esta elasticidade, porque estamos a responder a uma pergunta de matemática e depois vem um de português e um de história, portanto agente acaba por criar uma certa elasticidade e conseguir atender a muitos focos ao mesmo tempo, porque em A.T.L. funcionamos assim, com vários grupos e isso é um treino que a pessoa vai adquirindo e esse eu já o tenho. portanto, neste momento, eu sinto que não precisaria de fazer uma planificação como estou a fazer, mas é importante na medida em que me estrutura aula, eu sei exactamente os objectivos que hei-de atingir e como é que os hei-de atingir.

P12– Mas ajuda-a a desenvolver um bom trabalho na sala de aula, com os seus alunos?

Sim, isso sem dúvida, claro que sim.

P13 – Em alguma situação na sua experiência de sala de aula, a levaram a alterar a planificação?

Sim, sim.

P14 – Quer-me falar acerca disso?

Às vezes pensa-se num determinado conteúdo, desenvolve-se um conteúdo, cria-se determinado material para desenvolver, quer seja em quadro, quer seja individualmente com os alunos, quando penso acho que vai resultar outras vezes resulta melhor do que aquilo que pensei, mas já aconteceu por duas situações em que precisei de, eram trabalhos para fazer autonomamente, e estavam na planificação como trabalhos autónomos, percebi que os alunos não estavam a perceber, que lhe estava a exigir de mais para um 2º ano. e precisei rapidamente de alterar o trabalho, que era para fazer autónomo e passou a ser feito em grupo.

Quer dizer não é propriamente alterar a planificação. No fundo é assim, quando eu apresento um trabalho e tenho um determinado objectivo com ele, se percebo que não está a funcionar tem que se adaptar na hora. Não é propriamente a mudança da planificação são alguns pontos que às vezes crê-se que resultam mas depois na prática pensa-se e não dá para ficar parada. Essa alteração é de estratégias, não da planificação toda.

P15 – Como são os hábitos de planificação da escola onde está a estagiar?

É uma pergunta que eu não lhe sei responder, porque nunca vi. O único documento que tenho é o plano de actividades anual, da escola toda, também a o plano de actividades da turma – do 2º ano – e eu nunca vi uma planificação feita pelo professor titular.

P16 – Na sua opinião se existissem hábitos de planificação seriam úteis?

As aulas assistidas em que eu era só mera observadora, eram aulas ricas, dinâmicas muita interacção aluno-professor, muito diálogo, portanto se isto tudo estivesse lá na planificação teria sido útil e eu teria agarrado naquilo porque no fundo é assim que eu também vejo, uma aula é uma coisa que se vai construindo. Daí eu ter dito há pouco que a planificação não pode ser rígida, é um mero fio orientador e nós partimos dali para. Mas não vi e baseando-me naquilo que observei se estiver aquilo na planificação seria útil, mas assim foi só do que observei., não de ter um documento que funcionasse de guia.

P17 – O facto de fazer planificações, fá-la sentir mais limitada?

Não, não, não. De maneira nenhuma, de todo. Não porque já disse que a planificação é algo que me ajuda mas não é algo que me condicione e como não me sinto condicionada, é assim tenho estes materiais, tenho esta aula e se não fizer tudo se calhar não é importante, se calhar é mais importante o que ficou dado. E portanto não, não me sinto nada limitada.

P18- Vê a planificação como um meio de controlo ou de autonomia?

Se calhar um bocadinho das duas coisas. Mais de autonomia, porque sim, sem dúvida. Controlo porque posso ir pelos diferentes caminhos mas digo – agora preciso de me voltar a direccionar e voltar à linha, não é. Portanto se calhar tem um bocadinho das duas, mais de autonomia sempre mas se calhar também me ajuda a, se eu me começar a dispersar e é fácil de me dispersar na sala de aula, para eu me... não, o meu objectivo é aquele sei que tenho que chegar ao meu objectivo, os caminhos é que podem ser diferentes daqueles que eu pensava propor, mas o objectivo inevitavelmente tem que ser cumprido e novamente porque temos o currículo.

Temos aquelas coisas todas que temos que cumprir obrigatoriamente e não nos podemos abstrair dos documentos officias e portanto é um meio de autonomia mas também de controlo.

P19 – Que dúvidas é que ainda tem acerca da planificação? Que tipos de dúvidas ou dificuldades?

As dificuldades, às vezes é assim associar as novas competências essenciais ao novo programa da matemática ou da língua portuguesa, ou porque eu estou a utilizá-los e só utilizo o antigo, as orientações curriculares para o estudo do meio, e às vezes encontrar ali nas competências essenciais para mim é complicado, é quando tenho que agarrar no livro das competências e ajustar com os domínios e com os tópicos e com os temas que estou a desenvolver, em termos de programas o programa propriamente dito acho tanto o de português como o de matemática muito fácil de manusear e sinto-me muito à vontade. O meu calcanhar de Aquiles é quando pego ali no livro das competências e isso sim.

P20 – Em termos de organizá-los na grelha, tem dificuldades?

Não, isso acho que as minhas grelhas são todas legíveis, lêem-se todas na...embora seja em grelha eu vou fazendo o espaçamento quando introduzo um novo objectivo associao há competência, associao há estratégia. Portanto as grelhas são todas lidas na horizontal e de fácil leitura, porque às vezes as grelhas tornam-se um bocadinho complicadas quando vem tudo junto e agente...então mas espera este objectivo é do quê é disto?

Não, eu por acaso tenho aquele cuidado, quando estruturo a grelha de fazer os espaçamentos para que quem vai ler perceba que aquela estratégia está associada aquele objectivo, que aquele objectivo tem a ver com aquele conteúdo estou a fazer interdisciplinaridade com aquela área de conteúdo e dentro daquele conteúdo com o quê, exactamente estou a fazer interdisciplinaridade. não basta lá pôr as áreas. Por acaso acho que as minhas grelhas são de fácil leitura.

P21 – Tendo em conta a turma, por alguma situação teve de fazer planificações diferenciadas?

Faço, faço porque temos uma criança com necessidades diferentes. É como se estivéssemos a fazer duas planificações diferentes para o mesmo dia.

Duas planificações, dois tipos de materiais diferentes, porque é assim a parte oral, quando estou a fazer o desenvolvimento, especialmente o estudo do meio, porque é uma área que até acompanha e gosta e gosta de participar não tem autonomia de escrita,

portanto está num nível ainda muito cá para trás, estamos ainda a trabalhar os grafemas, os fonemas, portanto ainda muito cá para trás.

Em termos da área da matemática estamos muito cá a trás, nos números até ao 20, muito cá para trás. E portanto sim para este aluno, uma vez que as minhas planificações têm um tema em comum que une as áreas todas, para ele faço exactamente a mesma coisa. Se partir da área de estudo do meio, para ele também vou partir, situações problemáticas são criadas a partir de alguma coisa, mas sempre adaptadas a uma criança que está no nível de 1º ano, em termos de escrita, em termos de desenvolvimento, ele acompanha muito bem tudo o que é oral, gosta muito de jogos, de participar, gosta de ir ao quadro. Em termos de leitura é muito fraco, ainda está a juntar as sílabas. É planifico para 24 como se planificasse para 48, porque é como se fosse para 2 turmas, a única parte que serve para os dois é a motivação.

A primeira, vá lá...partir de, tudo o resto tem de ser diferente, até porque é uma criança que se recusa a trabalhar, tive de perceber como é que ele conseguia trabalhar, temos ali algumas regras, que ele cumpre e como as cumpre tem ali algumas benesses, até porque é uma criança que não consegue trabalhar a manhã inteira. Portanto quando não trabalha destabiliza e quando trabalha destabiliza também e portanto tive que criar ali umas estratégias que conseguisse trabalhar com os outros 23.

Crio sempre na planificação do grande grupo momentos de trabalho autónomo ou leitura silenciosa, para eu nesse momento poder trabalhar com ele. Mas é importante para ele ler para os colegas, portanto é importante para ele fazer o mesmo tipo de actividades, adaptando ao nível de em que a criança se encontrar. Já percebi que para ele é motivador, estamos a ler por exemplo: o macaco comeu a banana, mas para ele é tão importante ler: o macaco comeu a banana, como para os outros que estiveram a estudar o texto Todo.

P22 – Em relação à formação que recebeu aqui na universidade, fale-me acerca da formação ou preparação que recebeu, antes de chegar ao estágio quanto à área da planificação?

Eu já disse isto às professoras, é uma crítica. Para a planificação e não só, para tudo. A forma como está organizado a licenciatura em 1º ciclo tem que ser revista. Eu tenho quase 20 anos de trabalho, portanto não planifico no sentido de responsável de turma e para as colegas que nunca trabalharam na área acho que tem que rever isto tudo.

Porque não só... em planificação, a maneira como as pessoas chegam a uma turma e têm que se responsabilizar por elas e como é que têm domínio de turma, tudo isso acho extremamente muito complicado e acho que urge rapidamente rever tudo isto. De tudo da licenciatura e do mestrado e vai-se pagar muito caro e eu contra mim falo porque se vai pagar muito caro este tipo de licenciatura e este tipo de mestrado e contra mim estou a falar porque vou sair nesta fase, isto com toda a honestidade.

Mas acho que urge, se calhar exactamente porque tenho esta experiência e nem tudo o que oiço absorvo, tenho um filtro diferente das coisas. E acho com toda a honestidade, acho que vamos sair num final de mestrado, vou dizer uma coisa muito feia, não, não vou dizer asneiras, porque eu não digo asneiras, vamos sair no final de mestrado muito mal preparados. Em termos científicos, em termos académicos, em termos humanos não vou dizer porque tem a ver com as vivências de cada um de nós, mas em muita coisa. Se calhar eu não queria pôr o meu filho nas minhas mãos, isto não é uma coisa muito bonita, mas é isto que eu sinto.

P23 – Para o campo da planificação, sente o mesmo?

A formação foi paralela ao estágio, mandam-nos para o estágio, mandam-nos fazer a planificação e anda ali uns dias a apanhar papéis completamente, porque nunca fez, porque não sabe fazer e porque não se nasce ensinado. E por isso é assim, acho que todas as unidades curriculares que temos deviam ser feitas na licenciatura e acabar com elas no mestrado, em altura de estágio, para já é violento em termos de carga horária, para quem trabalha então é violentíssimo.

E fazia sentido, eu quando cheguei sabia exactamente, eu sabia o que é uma planificação, não vou dizer que não sabia. Mas se calhar estruturá-la da maneira como queriam, não. Fiz o semestre passado e no final de entregar o semestre passado disseram-me assim: (incrível não têm bibliografia nas planificações.)

Ninguém me tinha dito que eu tinha que lá pôr a bibliografia, eu achava que estava tudo lindinho, com bonequinhos, com não sei quê, tudo muito bonito, organizadinho e quando entrego o portefólio do 1º semestre da prática I, não tinha uma única planificação com bibliografia, eu e os outros todos. Porque também ninguém me tinha dito que as planificações tinham que ter bibliografia. E depois é assim aquelas aulas que temos de prática pedagógica com as orientadoras, elas depois acabaram por falar nisso, mas é claro que quando fomos para o estágio ninguém sabia.

P24 – Que relação, existe entre a teoria e a prática no acto de planificar? Ou seja, quando está a construir a sua planificação que relação atribui à teoria e depois à prática?

Eu faço o desenho mental da aula, sei o que quero desenvolver, sei como quero desenvolver, como acho que é mais aliciante e inovador. Porque é assim, quer queiramos quer não, está sempre subjacente à construção das grelhas, à construção de trabalho de sala de aula, que estou a ser avaliada, não vale a pena dizer que isto não está minha mente porque está.

Eu sei que estou a ser avaliada em diversos campos, quer seja pelas professoras orientadoras quer seja pela professora titular, porque me vai atribuir uma nota. Portanto é assim quando estou a planificar penso que tenho um plano de partida e penso como é que eu gostaria mais que aquilo me fosse dado a mim. E parto daí, tento ir às necessidades da criança.

Eu não pato dos objectivos, eu parto daquilo que quero e depois é que vêm os objectivos, eu sei que vou lá chegar, mas para mim o importante mesmo é a aula, o criar, as crianças, a envolvência, um jogo, para mim é a parte importante da aula, o resto é o que o ministério quer, porque sou obrigada.

P25 – Que ajuda é que tem tido, desde que iniciou o estágio, para o campo da planificação?

Não, não porque também não peço, se calhar se eu pedisse não me iriam negar, porque são pessoas que estão aqui para isso mesmo, para nos ajudar e orientar. Nunca entreguei nenhuma planificação aqui na instituição. Entrego sempre directamente à professora cooperante. Quando a supervisora vai à escola é que vê o que estamos a fazer. Já aconteceu.

A professora entrou no momento que eu comecei a dar a aula, ela só conhece o que estou a fazer quando lá vai, tenho sempre o feedback da professora titular.

P26 – Em que outras medidas gostaria de ver a sua formação melhorada?

Muita coisa, muita coisa. Gostaria que as unidades curriculares estivessem voltadas para as necessidades reais que os alunos têm. Eu sei que o Bolonha pretende que pesquise, que faça, que não sei quê, tudo isto é muito certo, mas eu só sei pesquisar, procurar, se alguém me indicar o caminho, porque se não, não, sei o que é que estou a pesquisar. É um mundo tão vasto e portanto às vezes sinto que há unidades que estão muito desfasadas das necessidades que temos.

Depois sinto que há unidades que têm uma importância extrema e que lhes é atribuída uma carga horária pequena, a língua portuguesa a matemática, porque são importantíssimas, é onde nós temos as maiores falhas. Há unidades curriculares que deviam ser completamente reestruturadas, ser-lhes atribuída uma carga anual e não semestral, depois dentro das semestrais criaram agora esta história das aulas à distância, que aquilo não vale nada, são mais aulas perdidas e é assim nós vamos trabalhar com pessoas, para pessoas à nossa frente, não vamos trabalhar com computadores à nossa frente, e há áreas que são fulcrais.

Há aqui uma lacuna imensa, por exemplo, quando estão todas as escolas já trabalhar com o novo programa e nós levamos uma licenciatura inteira a trabalhar no antigo livro, eu por acaso não, que estou a fazer uma formação na instituição onde estou a trabalhar. Acho inadmissível que se inicie uma licenciatura a dar-se aos alunos, um documento que está ultrapassado, não acho normal e acho que uma reestruturação, que aprendam agora com o que está a acontecer de mau agora e tentem melhorar para os que vêm a seguir. Eu já disse há pouco, estamos mal formados, saímos mal formados, eu já disse há pouco, contra mim estou a falar, não parece bem dizer isto, mas como isto é anónimo não tem problema.

Acho que falta suporte. Esta licenciatura é comum ao pré-escolar, e estamos num patamar mais generalista, e só depois é que começa a afunilar.

P27 - Em termos da supervisão, como é que tem sido o trabalho de cooperação para o estágio?

Eu se calhar se quiser completamente honesta tenho que dizer quase nenhum, se calhar pouco é ser generosa. Acho, eu disse-lhe há pouco que para quem nunca trabalhou e foi para o terreno foi complicadíssimo. Eu acho, que há lacunas, porque trabalhamos para pessoas, com pessoas e para pessoas, estamos a pegar na massa bruta, estamos a moldar.

Claro que todos cometemos erros científicos, como seres humanos mas nem todos são admissíveis, porque temos uma responsabilidade tão grande, porque estamos a pegar em crianças numa unidade tão baixa e estamos a formá-los enquanto cidadãos.

Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista. Mais uma vez muito obrigada.

ENTREVISTA B

Gonçalo – Entrevistado B

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1 – Que tipos de planificação é que tem realizado?

Tenho feito planificações de dia, dois dias. Inicialmente começámos por fazer em grupo, depois, uns dois meses depois começámos por fazer individual.

P2 – Isto no estágio, dão aulas duas vezes por semana?

Duas vezes por semana, elaboramos uma planificação, a professora vê. A professora dá-nos os objectivos 15 dias antes, depois vê, podemos corrigir algumas coisas e na semana a seguir damos aula.

P3 – Como é que procede quando planifica uma aula, que aspectos, tem em conta?

A professora já nos deu a planificação trimestral, vejo isso quando tenho algumas dúvidas do que já deram ou não deram, não me tenho guiado muito por isso. Damos sempre conteúdos novos, não é, estágio, damos sempre conteúdos novos, mas a planificação é simples. Nada de mais, eu é um terceiro ano.

P4- Portanto em conta aspectos importantes da turma quando planifica?

Sim, sim, tenho alguns casos. Tenho dois alunos com necessidades educativas especiais, tem um trabalho individualizado. O resto, tenho dois ou três alunos com

dificuldades de aprendizagem que é preciso incidir mais sobre eles, e depois sou só eu sozinho, não é. Tenho um aluno, é curioso, que vive numa instituição e tudo o que é relacionado com o dia da mãe, pai, Páscoa, Natal é sempre complicado, faz sempre coisas diferentes, ele chora, às vezes é complicado.

P5 – Portanto alguma vez teve que fazer uma planificação diferenciada?

Sim, sim, isso acontece, às vezes. A planificação normal dá-me para os alunos padrão, eu por exemplo tenho 20 alunos e dá-me para 15 alunos, todos os outros é preciso contornar vários aspectos, muita coisa mesmo.

P6 – Como é que, procede para planificar uma unidade didáctica ou um grupo de aulas?

Seguimos sempre aquelas três fases, não é, eu por acaso até nem concordo com isso, mas somos obrigados. Eu sou um pouco crítico nessas coisas. Eu tenho quase sempre 4 conteúdos por dia.

P7 – Conteúdos novos?

Dois novos, dois podem ser ou estudo ou expressão plástica, eu tento sempre coordenar as coisas para ser mais fácil. A minha professora dá-me liberdade para se não conseguirmos dar tudo num dia podemos dar no outro. Quanto a mim o problema do estágio é esse mesmo.

P8- Já algumas vezes teve que reformular a sua planificação?

Sim, sim, diversas vezes.

P9 – Quer-me dar algum exemplo?

Sei lá, isso aconteceu logo no princípio. Para o conhecimento da turma. Porque nós temos três semanas para fazer o relatório de observação. Aquilo chama-se observação – acção, mas há pouca acção, fazemos umas actividades pontuais, e às vezes

há aqueles miúdos que são mais tímidos e que se escondem muito, que uma pessoa não se apercebe, porque eles até concluem as coisas no tempo certo mas têm muitas dificuldades, não é. Foi necessário alterar um pouco isso. Agora com o traquejo é que se vai melhorando.

P10 – Como é que procede para planificar um projecto de turma, põe exemplo, de turma, curricular, de escola?

No estágio não temos feito muita coisa sobre isso. A escola tem um projecto que é “Saúde em Movimento “e às vezes fazemos actividades pontuais de acordo com isso. Projecto fiz o ano passado, em Loures, sobre o Centenário da República, fomos lá várias vezes, partimos das necessidades e interesses deles. Tudo o que não acontece neste projecto que temos aqui.

P11 - Foi proveitoso para si?

Foi, é diferente, é um trabalho diferente e se calhar fazia mais sentido este ano e não no ano passado, porque o estágio devia estar mais incluído este ano do que no ano passado e nem tínhamos muita experiência, devia ser este ano.

P12 – Na sua opinião para que serve a planificação feita pelos professores?

Eu acho que os ajuda, ajuda-os sim. Mas a partir do momento em que um professor tem uma determinada experiência, eu acho que uma planificação não surte assim grandes efeitos. Porque eles conhecem a turma, estão ali dia a dia, planificar ou não planificar eles conhecem aquilo detrás para a frente e da frente para trás. Não vejo assim muita viabilidade.

P13 - Não vê grande viabilidade, mas acha que é útil?

É útil, se calhar no início até ajuda no processo, mas chega a uma determinada altura e não sei se fará sentido. Creio que muitos professores nem se devem basear nisso.

P14 - Pela experiência que tem, que papel é que a planificação tem na forma de desenvolver o seu trabalho?

Muito, ajuda-me muito, então no controlo do tempo, ajuda muito, uma pessoa ou se alongava muito no início, ou havia determinadas coisas que pensava que duravam menos e duraram mais. No princípio ajudava-me muito, ainda hoje me ajuda, por exemplo, a planificar penso isto vai demorar 10 minutos, não se calhar tenho que esticar mais, isto vai demorar mais tempo. Ajuda-me muito, mesmo hoje, mas cá está, ainda tenho pouca experiência.

P15 – Mas neste momento ajuda-o a desenvolver as actividades, os recursos?

Tudo, eu por acaso, custa-me mais fazer o plano do que dar a aula em si, mas eu tento ter muito cuidado com o plano e aquilo bate ali certinho. Muitos colegas meus dizem-me que têm muitas dificuldades, não conseguiram dar isto ou aquilo. Mas eu tento, já dou tempo para aqueles que precisam de mais tempo, isto já vai tudo no plano.

P16 – Portanto a sua planificação da aula, já engloba outras planificações, é isso?

Isso vai tudo no mesmo plano. Nós chamamos só uma planificação mas no fundo estão ali três, uma para os alunos padrão, outra para as necessidades educativas e outra para os alunos que têm mais dificuldades. Porque apesar de fazerem uma ficha de trabalho parecida com os outros não é igual e quando corrijo alguns exercícios no quadro, os exercícios são diferentes para eles, mas ajuda-me muito, por acaso.

P17 – Partindo da planificação que faz para as suas aulas, já teve necessidade de alterar a sua planificação por algum motivo?

Já aconteceu várias vezes, um dia foi a brigada das escolas montar uns placards e aquilo era um barulho ensurdecador e eu estava a dar creio que mapas e orientação espacial e era impossível, tivemos que parar, e eu nesse dia tive que trocar um conteúdo que tinha 4ª feira, deixei que já não conseguia dar e fui dar um de 5ª feira. Foi ver um Power Point, foi falar um bocado sobre aquilo e tentar contornar um pouco o barulho e eles quando ouvem barulho ainda ficam mais excitados. A minha professora dá-nos liberdade para isso.

P18 – Há um trabalho de cooperação entre si a professora cooperante?

Sim, sim, há muito, por acaso a professora ajuda-nos muito, qualquer coisa falamos com a professora e ele ajuda-nos muito. Por acaso estou contente.

P19 – O tipo de planificação que realiza, foi feito num trabalho de colaboração ou partiu só de si?

Bem, isso, nós usamos aquilo que temos daqui, não é, é tudo institucionalizado. Nós tínhamos esta planificação, a professora é cooperante há uma série de anos, não é e a planificação está mais do que batida. Nós no princípio, nós chegamos sem saber planificar, isto é uma lacuna, os planos não saíam bem, porque nós também não sabíamos e a professora cooperante ajudou-nos.

P20- Como é que são os hábitos de planificação da escola onde está?

Os hábitos como assim? Se na escola existe uma planificação padrão, se a professora planifica, ou não?

Sim, a minha professora nisso é muito rigorosa, mesmo nas planificações dela tenta sempre fazer isso em condições. Eu acho que ela não se baseia naquela planificação para 20, 30, não se baseia nesse estilo e ela manda-nos as coisas e são muito diferentes daquilo que aparece por aí, e ela é uma apologista da planificação a 100%. Nós planificamos sempre.

P21 – O tipo de planificação que a professora usa é-vos passado?

Sim, sim, ela planifica muito bem. A sala tem computador e ela às vezes chama-nos e diz: vou enviar-vos isto, façam assim...

P22 – Nesse aspecto, o seu trabalho está a ser desenvolvido?

E nós temos mais contacto, porque antigamente mudávamos de semestre e mudávamos de escola, de local de estágio e agora não, é mais positivo, uma pessoa apercebe-se de muita coisa e antes não.

P23- Existe colaboração no trabalho com a professora? O que é que pensa desses hábitos?

Existe e há muita coisa que eu não tinha conhecimento, mostrou-nos o PCT, quando o terminou mostrou-nos o que tinha feito, confrontou os nossos relatórios e até disse que tínhamos feito uma boa observação é muito positivo.

P24 –O facto de fazer planificação fá-lo sentir mais limitado, como profissional?

Eu acho que limita um pouco, é como lhe digo, há dias em que não se pode dar tanta coisa, haverá dias em que se pode dar mais coisa. E a planificação às vezes tem este revês da medalha, É difícil, eu concordo com a planificação, mas acho que a planificação não pode ser tão rígida, às vezes como é no estágio e a avaliação que ainda torna as coisas mais complicadas.

Mas eu acho que a planificação é boa, sim, eu concordo com a planificação, ajuda-me imenso a mim, eu aprendi muito com a planificação, a professora tem-me ajudado muito, mas a planificação tem-me ajudado muito. E depois alguns problemas dos meus colegas é a planificação, eu tenho facilidade e até tenho ajudado alguns colegas meus, eu por acaso é certinho, sei quanto tempo vai demorar, tudo. Não concordo, é com a motivação, desenvolvimento e consolidação.

P25- Então como é que acha que deve ser?

Não sei, porque se calhar no dia a dia, não sei, porque se calhar vejo o professor do dia a dia e a motivação não é os jogos que fazemos, não são os recursos que nós fazemos, mas exige-se muita coisa e limita também.

P26- Então sente-se limitado?

Nesse sentido da motivação, do desenvolvimento e da consolidação limita um pouco.

P27 – Quando está a planificar, tem em conta os recursos adequados, às necessidades dos alunos e às actividades que faz?

Tenho sempre, tento nem levar coisas muito simples, nem muito difíceis, para que os têm mais dificuldades possam chegar ao nível dos outros, também não pode ser muito difícil senão eles perdem-se e não querem saber mais. Mas tento ser sempre isso em conta, senão, com a avaliação mais complicado fica.

P28- Vê a planificação como um meio de autonomia ou de controlo?

Nem sei como lhe responder a essa pergunta. Quer dizer, sinto que tenho que trabalhar aquilo e sinto que tenho autonomia, posso fazer as coisas como eu quiser e posso planificar fazer as coisas dessa maneira. Mas no fundo acaba por me controlar, acaba por ser um controlo, tenho que seguir basicamente tudo aquilo que ali pus, acaba por limitar um pouco.

P29- E enquanto meio de autonomia?

A professora dá-me os objectivos, e eu faço a planificação, a aula é minha, eu planifico a aula como quero e se a professora concordar e estiver tudo em condições. Mas também acaba por limitar. E eu já tenho referido isso há professora, porque quando dei aula, a semana antes das férias, dei o metro, o decímetro e o centímetro e o milímetro.

A professora deu-me esse objectivo e dei o metro e o decímetro na 4ª e o centímetro e o milímetro na 5ª. Mas na 4ª aquilo não ficou bem batido e eu tinha mais três objectivos para dar, então o que é que eu fiz, na 5ª só tinha três objectivos, deixei um para 5ª e bati bem o metro e o decímetro e no dia a seguir eles já aprenderam mais facilmente o decímetro e o milímetro. Tento contornar as coisas mais ou menos assim. Mas é como lhe digo, acaba por limitar um pouco, então enquanto estagiário.

P30- Acabou por haver aí um ajuste ou alteração na planificação?

A professora põe-nos à vontade para decidirmos as coisas como entendermos se não puder ser hoje, vai para trabalho de casa e amanhã corrigimos, temos essa autonomia.

P31- Em relação a dificuldades e dúvidas acerca da planificação, ainda sente?

Eu não tenho muitas dúvidas já na planificação.

P32- Mas sentia, em que medida?

Quase tudo porque a princípio fazíamos um pouco, a motivação, o desenvolvimento e a conclusão e acabava por não ser uma aula em si, mas uma aula com três fases mesmo. Então agora tento ligar mais as coisas e a motivação começa logo por ser uma abertura do tema e logo a consolidação, mas agora já não tenho dificuldades na planificação do dia, das aulas. Agora já estou mais à vontade.

P33- Em relação à formação que recebeu, fale-me acerca da preparação que recebeu para o campo da planificação?

Para a planificação tivemos umas aulas mas assim por alto. Falando de formação inicial eu acho que não se debateu muito acerca da planificação, se calhar nos cursos antigos debatia-se mais sobre isso e nós chegámos ao mestrado sem bases para isso. Sabíamos fazer um projecto mas planificação não. Fiz sozinho e sem saber de planificação, tínhamos umas ideias.

P34- Que relação é que existe para si entre a teoria e a prática no acto de planificar?

Nós tivemos uma cadeira que foi teoria e desenvolvimento curricular, que incide um pouco nessas coisas da planificação, mas tudo lá no mundo dos astronautas e se quer que lhe diga no dia-a-dia não recorro a nada disso, aquilo tem algumas noções importantes, mas para o dia-a-dia, depois não há ligação de uma para o outra, há ali um fosso.

P35- Quando planifica, tem o quê em mente?

Basicamente é a turma, a turma em si, as dificuldades, o que sabem o que não sabem, basicamente é aí que me baseio.

P36- Que relação é que para si, dá ao que planifica e depois ao que consegue executar?

Muito importante, tudo. É muito raro eu fazer alguma coisa que não está planificado. Porque eu penso muito nisso quando planifico e tento-me preparar para as coisas e há tempo para tudo, se estiver a fazer um jogo, dou tempo para o jogo, para explicar as regras, isto está tudo.

Quando vou dar a aula está tudo mais do que planificado eu nem preciso de olhar para o plano, sei tudo, pode haver alturas em que eu tenha que alterar um pouco, mas eu sei tudo de trás para a frente.

P37- Portanto consegue ter uma planificação mental se acontecer alguma coisa?

Sim, sim, tenho essa facilidade, se calhar é a minha maneira de ser, não é. Planifico, sei perfeitamente o meu plano e se eu não puder fazer isto tenho que avançar e se tiver que voltar atrás volto com facilidade. Os recursos são muito importantes e ajudam muito, muito, muito, eles gostam e não e só eles gostarem, porque depois também nos ajudam a nós, porque eles vão dando ideias e nós agarra-mos nas ideias que eles dão e tudo isso dá para ligar.

P38- Que ajuda tem tido da supervisora, para o campo da planificação?

Nós temos prática Pedagógica, aqui, uma vez por semana, e falamos sempre nas coisas, mais no início, não é, porque agora não precisamos tanto de falar disso. Mas falamos de diversas coisas, foi aí que aprendemos a fazer as planificações, o modo de como devemos fazer, como é a mensal, a trimestral, o pct, o projecto educativo de escola. Mas se calhar isto devia ter sido na licenciatura.

A grelha de planificação foi explicada no quadro e também vimos dossiês de anos anteriores.

P39- O feedback que há entre si e a supervisora, é importante?

É a professora Paula, tenta acompanhar isso, vai de vez em quando aos estágios, não sabemos quando é que ela vai e dá-nos um feedback de correu bem, correu mal tens de melhorar aqui. Mas há mais da minha professora cooperante do que com a professora daqui.

P40- Com quem é que aprendeu a planificar?

Sozinho, sozinho, aprendi a planificar sozinho, seguindo essas directrizes mas foi sempre sozinho. As primeiras não correram bem, ao longo dos tempos fomos melhorando até que agora estamos melhor. Sinto-me mais à vontade, mas a princípio foi complicado. Nós não sabíamos, porque depois os professores diziam é assim, assim e assim. Mas para nós que nunca tivemos contacto com aquilo e nunca pesemos nada em prática é complicado.

P41- Aspectos que gostaria de ver melhorados na sua formação?

Os recursos às novas tecnologias, aos computadores, porque na minha escola é complicado. Os projectores nem sempre funcionam, então planificar nesse sentido não dá. Porque já me tem acontecido planificar a aula e depois no dia não há. Outras vezes a interdisciplinaridade nem sempre é fácil de fazer, eu tento fazer, mas nem sempre é possível fazer em todas as ocasiões, se calhar com mais experiência ou mais oportunidade.

P42- Ainda acerca da sua formação inicial, que aspectos gostaria de ver melhorados para o campo da planificação?

Tem que haver mais ligação da teoria com a prática. Não pode ser só...porque então agora nestes cursos de Bolonha, eu acho que se perdeu um pouco a prática, então na formação inicial, porque nós é um mestrado mas acaba por ser um 4º ano das licenciaturas anteriores, só temos é as unidades curriculares, mais acho que se houver mais ligação da teoria e da prática, porque senão a teoria é o vazio completamente, não

há prática, não fica a teoria. Isto também não deve ser fácil, não sei como se fará, mas era o melhor.

P43- É importante existir um plano que tenha como base a sua aula e executá-lo?

Ajuda muito, porque nós com a pouca experiência que temos, sem plano, sem nada, e agora o que é que vamos fazer? Com plano tudo ajuda, já vai planificado a ficha que fazemos, as páginas, se não tinha que recorrer ao quadro, não tinha solução.

P44- Há mais algum aspecto que gostasse de referir para a melhoria da sua formação inicial?

Basicamente é uma maior da ligação da teoria com a prática, que não há e se calhar uma melhor preparação ao nível de prática para um curso de mestrado, porque o nosso mestrado é muito exigente, porque nos cursos antigos tinham estágio não é, e nós temos estágio, relatório final a incidir sobre a prática mais as unidades curriculares.

Eu ao longo da semana tenho que arranjar tempo para as actividades que vou fazer com os objectivos que a professora me dá e ainda se consigo encaixar para o meu relatório de estágio faço, se não tenho que ir outro dia ao estágio.

Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e cooperação para a realização da entrevista.

ENTREVISTA C

Raquel – Entrevistado C

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1 - Que tipo de planificação é que tem realizado?

Faço o plano de aula, mas nem sei que tipo de plano é. Ah, fiz a planificação descritiva e agora faço em grelha. Fiz uma para expressão física é uma experiência de planificação em grelha, mas mais nada.

P2 - Como é que procede quando planifica uma aula?

Dão-me os conteúdos, partindo dos conteúdos, pesquiso primeiro em livros e manuais escolares o que é que é dado e depois a partir daí vou tirando o que não interessa, e acabo por ficar com o plano, depois parto também para as motivações, alguns jogos ou materiais didácticos que eu tenho que fazer e pronto acaba por ser isso, não acrescento muito mais, mas dou primazia à ficha e também à motivação. Portanto partindo de uma boa motivação estará mais apto para fazer.

Depois a consolidação pode ser um jogo e acabamos por saber quem esteve com atenção. Acabo por perceber se foi adquirido ou não e depois avalio e dou sempre o feedback.

P3 - Como é que procede para planificar uma unidade didáctica?

Apenas uma área, não sei, nunca nos foi atribuído nenhum caso assim, no entanto o ponto de partida seria o mesmo. Depois era se calhar tentar arranjar, utilizar

vários recursos para trabalhar a mesma área no sentido de não ser cansativa para os alunos, porque têm pouca capacidade para a concentração e acho que seria a mesma coisa, com menos fichas claro.

A não ser que eu use a interdisciplinaridade, e quem sabe com essa área puxar para outras. Pois normalmente faço isso, utilizo a interdisciplinaridade quando começo e vai sendo sempre inspirada a aula toda. Tento sempre fazer isso, há um ou outro caso especialmente na matemática que é mais complicado utilizar a interdisciplinaridade, mas por exemplo, agora estou a dar o perímetro e a área vou usar o tangram que eles vão construir e vão pintar, já estou a utilizar a expressão plástica, para dar estudo do meio vou começar com expressão musical.

P4 - Já alguma vez planificou um projecto?

Não nos foi pedido para o fazermos. Tivemos uma unidade curricular de projectos em contexto, e tivemos que construir de raiz, mas não nada disso. E não me sinto preparada para o fazer, pronto com bastante pesquisa eu sei que chego lá, mas seria vantajoso se o fizermos. Acho que devia haver um pouco mais de trabalho nesse sentido assim como na realização dos planos e nas grelhas de avaliação.

P5 - No seu entender para que serve a planificação feita pelos professores?

Eu acho que basicamente é um bom ponto de orientação, basicamente é isso e para nos cingirmos, agora podemos dar mais ou retirar alguma coisa que não se tenha tempo. Mas para mim é bastante vantajoso, principalmente para quem está em início de carreira, não é, eu acho que é um ponto muito bom de orientação e especialmente se tivermos as bases bem consolidadas, não é.

Eu espero que não seja assim tão fácil, não será, porque nós vamos neste registo para o terreno de realizar um plano para dois dias e o trabalho que nos dá, eu não me imagino a fazer isto todas as semanas, a semana inteira, nós estamos neste registo, nós vamos para o terreno assim. Mas basicamente é um ponto de referência e orientação.

P6 - Pela experiência que tem tido no estágio, que papel é que atribui à planificação no desenvolvimento do seu trabalho?

Eu penso que tem dois bicos, é uma faca de dois gumes. Eu penso que por um lado restringe-me, porque eu entreguei o plano à professora, ela tem o plano e está a ver se faço ou não, ou se falhou alguma coisa. Por um lado restringe-me tanto que....mas isto lá está, é o medo da avaliação e estamos ali mais restringidos pelo plano, por outro lado organiza muito mais as ideias e organiza o que nós vamos trabalhar e exige outras estratégias para estarmos preparados para outros conteúdos e pronto lá está, por outro lado também ficamos muito dependentes do plano.

Se calhar numa primeira abordagem até meio vá do estágio fosse obrigatório a partir de deixar as pessoas dar asas à imaginação, mas não ser obrigatório cumprir sempre o plano. Ainda mais com a nossa professora que regista tudo e se nós não fizermos alguma, ou porque não houve tempo, ou porque os meninos não estavam motivados para...ou porque nós já percebemos que já adquiriram esse conteúdo e já seria necessário utilizar o PowerPoint X e ela dá muito ênfase à planificação.

Eu cumprio o plano, por vezes acrescento, ou actividades pontuais ou um joguinho, uma revisão. Por vezes o plano é entregue na aula anterior, na medida em que vou preparando a aula, ou me lembro - acho que isto seria bom e implemento - mas a professora não dá importância. Ela preocupa-se mais com o que faltou do que com o que está a mais.

P7 - Alguma vez alterou a sua planificação?

Já, já, por uma questão de organização, por exemplo, no plano nacional de leitura, há 10 livros na escola e os estagiários na mesma escola tiveram que trabalhar o plano nacional de leitura no mesmo dia. Então, foi bastante complicado, mas eu ia começar e já não foi possível porque não havia livro e então tive que adaptar mas correu bem, não segui o plano que tinha feito.

De qualquer forma penso que não seja muito agravante, desde que o conteúdo não seja independente do que vem anteriormente e se calhar não se consegue fazer esse tipo de actividades. Claro que também há sempre o problema dos materiais na escola, por exemplo o projector é o mesmo para todas as turmas e os horários são todos iguais. Uma está a utilizar a outra não, a sorte é que ainda temos a nossa colega que vai ser se já está pronto.

P8 - Como são os hábitos de planificação da escola onde está a estagiar?

Aquilo que eu tenho e que ele mostrou no início do ano foi uma planificação semanal que é feita pelo grupo do 3º ano, era feita em grelha e não nos foi facultado, nem essa, nem o plano curricular de turma. Eu sei que vou precisar dele para o meu relatório final, mas na altura em que nós o pedimos para realizar o relatório de observação do 1º período, foi-nos dito que não seria facultado porque nós é que devíamos tirar relações por nós próprias.

P9 - O que pensa dos hábitos de planificação?

Eu penso que seja muito importante, porque para já é necessário haver organização e saber ponderar as coisas. Temos um plano a cumprir vou tentar fazer da melhor forma, não será uma coisa rígida, e não será de todo, porque não vou ter ninguém a avaliar-me a não ser o avaliador dos professores e nesse caso terei que cumprir na íntegra, de resto eu penso que é um bom orientador e uma boa forma de nos orientarmos, para recursos e materiais.

Acho que é importante, agente no final da semana faz um balanço – olha, tenho que trabalhar mais isto ou aquilo. Agora o plano como é feito agora e utilizado agora, eu compreendo porquê, mas penso que também podia ser atribuída uma relação diferente à nossa forma, sem estarmos cingidos a um plano leccionarmos uma aula, uma semana, mas penso que seria diferente e importante. E se calhar até atribuírem-nos mais aulas livres, eram mais nós próprios, nem que fosse só uma hora por semana, uma parte da aula, com um conteúdo. Porque muitas vezes o que eu sinto é que fazem muitas fichas, eu, corrijo e avalio, mas há a tendência – já arrumei isto -, não penso mais nisto.

P10 - Sente-se mais limitada ou mais autónoma?

Sinto-me autónoma na construção da planificação, faço como eu quero, vou por aqui, por ali, mas depois na entrega às vezes não é bem assim ou não é compreendido o meu objectivo para utilizar este material, às vezes explicasse e não é aceite porque a professora faz é assim e portanto vai ter que fazer assim. Não é dito, mas é restringido e é só aqui que me sinto restringida porque na construção do plano temos asas para voar.

P11 - Mas é um meio de controlo, para si?

Normalmente não, levo os pontos principais e já sei mais ou menos o desencadear da aula, da área, sei mais menos que vou por aqui e termino assim. Só me sinto subjugada se me esquecer de alguma coisa e estou a ser avaliada. De resto não.

P12 - Que dúvidas é que ainda tem acerca da planificação?

Nesta altura já não tenho dúvidas nesta planificação diária. Nós só também tivemos os dossiês dos alunos anteriores para vermos o plano e tiramos as nossas notas e acertei, fui das que acertei à primeira. Pronto não foram precisas rectificações mas houve muita gente que ficou à nora. Tive dúvidas no início em relação ao objectivo e conteúdo.

P13 - E dificuldades, sente?

Nem por isso, tenho mais dificuldades em procurar exercícios que eu acho que são necessários e que entram na planificação, agora dificuldades na construção do plano não. Penso que vou ter na planificação semanal, mensal, aí sim, porque já é muito mais abrangente.

P14 - Em relação à formação que recebeu na universidade, fale-me acerca da preparação que teve antes de chegar ao estágio para a planificação?

Pois, eu gostava de dizer que tive preparação...mas chegámos a fazer alguns planos para didáctica das expressões e para matemática, mas matemática já foi no mestrado, portanto já foi este ano. Mas lá está uma professora acha que é assim a outra acha que é assado e nós andamos ali assim, mas não tivemos grande preparação nesse sentido, mas acho que é recorrente aqui nas conversas de café.

P15 - Se não teve preparação, que ajuda tem tido do seu orientador para essa área?

Pois, foi muito inicial, foi através dos dossiês dos alunos anteriores, ver como é que faziam, entretanto foram-nos dados os parâmetros a considerar numa planificação, mas muito leve e depois adaptamos a cada uma, porque há quem ponha uma coluna para avaliação eu não ponho e portanto saem planos diferentes o que não é forçosamente mau.

Mas acho que as pessoas se sentiam mais seguras se tivessem uma explicação sólida, não é e quem diz planificação diz avaliação, parâmetros de avaliação, que até agora ainda não houve, mas só estamos em Maio, o ano acaba em Junho, por isso está a ver.

P16 - Em relação à professora cooperante, existe uma relação de colaboração?

Essa professora foi um choque inicial porque é uma pessoa completamente diferente de mim e penso que não foi com agrado que recebeu estagiárias mas era necessária uma turma da manhã e teve que ser a dela e disseram-lhe que não ia ter muito trabalho e a senhora aceitou, mas claro que isto dá muito trabalho não é.

Mas eu penso que a senhora não aceitou bem, mas foi muito complicado era o entrar muda e sair calada. No início não havia feedback das nossas aulas, aliás de um plano para o outro eu não sabia o que é que tinha para melhorar ou não, o que é que ele pensava das minhas práticas, ainda hoje é assim, o que é que não correu bem, o que é que não correu bem...mas de resto a senhora está um pouco mais aberta, ela diz: eu não sei o que é que estava a pensar para fazer esta ficha e enerva-nos bastante, porque não nos sentimos com asas, sentimo-nos presas e condiciona o nosso trabalho, com o comentário que vai surgir, eu quando a vejo a escrever penso logo o que é que vai sair dali, porque nós entregamo-nos de corpo e alma nisto.

Agora já comecei a descartar um bocado os comentários dela e penso no meu desempenho, com aulas apelativas, faço o que eu posso, tenho a consciência tranquila. Devia ter uma postura de ajuda, por exemplo como três grupos na mesma escola, uma professora diz, olha, tens isto para trabalhar e podes vir cá amanhã para ver as coisas e nós não. Se eu tiver alguma dúvida eu neste momento nem sequer pergunto, fico com a minha dúvida. Mas falha bastante no trabalho de motivação, de construção, porque a pessoa sai daqui a pensar se vai ser capaz.

P17 - Gostaria de ver melhorias na sua formação inicial e em que sentido?

Eu penso que nós, como na licenciatura é em Bolonha, a sensação com que eu fico é que nós temos que saber de tudo um bocadinho mas de nada em concreto. Sabemos tudo no geral da teoria e até estou muito bem preparada, mas depois há um choque muito grande entre a teoria e a prática, que é o que acontece como foi no início

do ano, que a maioria das coisas que eu aprendi na teoria, embora algumas fossem contraditórias aquilo que eu vivia na prática, mas há muita coisa que nos falta, portanto senti que não tinha bases para as coisas e a primeira foi a planificação descritiva, que era horrível fazer aquilo à mão, era horrível e com a letra manuscrita.

E a prática é muito reduzida, 30 horas numa escola por ano. Num semestre não é nada, significa nada. Eu acho que devia haver desde o início do curso, prática, prática, prática ...eu já tenho experiência, mas as miúdas que vêm do 12º ano não sabem nada, no 1º ano que têm contacto com a prática, é uma coisa abismal, o choque delas ao chegar ao ano em que vão ter contacto com os alunos é enorme, é fora de série. E ter que ser responsáveis por uma turma.

Se calhar tentar modificar estratégias e sei lá, ter um dia por semana só dedicado à prática.

P18 - Sente-se preparada para assumir a responsabilidade de uma turma?

Eu sinto-me preparada, porque eu tenho experiência em dar aulas de Educação Moral, mas eu estou habituada a lidar com alunos e sinto-me preparada para, mas não sei bem. Se me perguntasse há uns meses atrás eu diria que queria desistir de tudo, porque este choque foi terrível, porque a 1ª coisa que nos passa é que não nascemos para isto. Mas neste momento sinto-me preparada.

Mas há muita coisa que eu acho que ainda me falta, nomeadamente na avaliação, as reuniões de pais, que é uma coisa que eu nunca tive acesso, eu vou às reuniões dos meus filhos, mas sei que há muita coisa que está por trás que eu não sei, não sei fazer uma preparação de reunião de pais, não dá, há coisas mal. Eu ainda esta semana falava com a minha colega, quando tiver uma reunião de pais vou tremer como varas verdes e vejo colegas do pré-escolar que vão à reunião de pais e se calhar participar na planificação, planear a reunião de pais.

Eu estou com um 3º ano e estou preparada agora ponham-me num 1º ano e eu vou perder a confiança toda, não sei como vai ser, eu sei que chego lá, mas não sei vou ter que andar às cabeçadas na parede, é diferente de ter tido a prática. Ficam muitas lacunas, muitas coisas que não fazemos ideia. Mas é assim que é formado o curso e as decisões têm que ser cumpridas e nós temos que nos cingir ao que nos é fornecido.

Eu dou por terminada a entrevista e muito obrigada por ter participado na elaboração desta entrevista. Muito obrigada.

ENTREVISTA D

Maria Inês – Entrevistado D

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1- Em termos do seu desenvolvimento, em que medida acha que cresceu na planificação?

Cresci bastante, eu acho, cá está, isto é uma evolução a pessoa vai aprendendo e vai vendo o que é que resulta e o que é que não resulta e vai ajustando à forma de pensar, à forma de trabalhar, é um crescimento é uma evolução.

A mim custava-me imenso, ao princípio, como mudar, como é que vou fazer, e o facto de fazermos uma planificação que nos obrigue a pensar mais do que uma vez, será que resulta, será que não resulta, cá está, faz-nos evoluir, trabalhar, porque sem nós termos um suporte de trabalho, nós não conseguimos debruçarmo-nos sobre o assunto e a planificação nisso é muito importante. Eu se não tivesse aquele tempinho para pensar como é que vou dar isto e como é que vou fazer.

P2- Como são os hábitos de planificação da professora cooperante?

Eu não, tive conhecimento de nada, nunca nos mostrou nada. Ela dá-nos os objectivos e agora até dá os temas. E nós abordamos como entendemos.

P3- Como estruturou uma planificação?

Foi através do acesso que tive ao trabalho anterior de outros colegas e depois foi através de conversas com as colegas estagiárias, cá está, não mudou muito a planificação.

A grelha em si não é muito complexo, o mais complicado são as actividades que temos que realizar isso é o mais complicado mas já não me assusta, como me assustava, deram-me um objectivo e eu ok, o que é que eu faço. Acho que tem que haver um bocadinho de dedicação, porque somos nós que damos a cara e é um bocadinho frustrante se uma pessoa não se dedicar sobre aquilo o que é que faz, temos 24 crianças a olhar para nós, não é, se não soubermos aquilo que estamos a fazer. Mas não, não tive acesso a nada.

Ao princípio o que a professora nos deu foi uma daquelas planificações semestrais ou trimestrais, e a professora nunca nos enviou as seguintes e nunca as chegámos a utilizar.

P4-O que pensa dos hábitos de planificar?

Para mim é muito importante, neste caso são muito úteis. Como já disse, a minha experiência é pouca ou quase nenhuma, não é, e portanto sem dúvida que a planificação é uma grande ajuda. A nível de estrutura de aula e de pensamento. A experiência vai-nos trazendo outras coisas e não sei se um dia mais tarde, se sentirei necessidade de planificar, mas quando acabar o curso vou continuar a fazer, porque aqui ainda sou minimamente orientada.

Um dia que acabe estou sozinha e mais ninguém e as coisas têm que ser feitas.

P5- Existe trabalho de cooperação entre si e a sua professora cooperante?

Há sempre feedback, imaginemos, nós entregamos a planificação nesse dia, ela é impecável, corrige quase na hora, e dá-me sempre o feedback, mas a única coisa que ela se preocupa realmente são as fichas, se há algum erro, ou se poderia haver outro tipo de exercício, mas é impecável dá-me sempre feedback aos planos.

P6- Quando está a dar uma aula, nunca teve necessidade de seguir por outro caminho, daquele que estava no papel?

Que eu me lembre não, a única coisa que pode haver é ter que perder um bocadinho mais de tempo, a explicar determinada área mas o único tempo que perdi foi quando tive que dar a divisão. Mas eu tenho uma turma muito boa e são produtivos. Mas até à data nunca tive que alterar a planificação, porque acho que se tivesse que o fazer ficava sem chão, acho que não sabia o que havia de fazer, ficava perdida, cá está, eu sou muito metódica, sou muito organizada na maneira como preparo as coisas, dava a volta mas acho que ficava mais desorientada, era capaz de me perder um bocadinho.

P7- O facto de fazer planificações fá-la sentir mais limitada como profissional?

Neste caso eu acho que não, nesta altura não me faz. Não sei se um dia mais tarde, poderá vir a fazer, mas neste caso não faz. É claro que tem que haver a planificação e como já lhe disse é uma grande ajuda, mas não me faz.

P8- Vê a planificação como um meio de autonomia ou de controlo?

Para mim não é muito autónomo, porque eu não posso fugir daquilo, não sou a professora titular, a professora faz o que quer com a sua aula, mas neste caso e na minha situação acho que é fundamental e necessária., não tenho experiência suficiente.

P9- Então para si é um meio de controlo?

Sim, organizo, tenho aquilo definido e sigo aquilo que está definido e foi definido por mim. Tenho autonomia nesse sentido.

P10- Que dúvida (s) é que ainda tem acerca da planificação?

Eu acho que não tenho qualquer tipo de dúvidas, cá está, a única dúvida que tenho e que posso vir a ter é mesmo a nível da preparação das actividades, mas é uma coisa que a partir do momento em que uma pessoa começa um bocadinho a pensar as coisas começam a fluir, acho que são coisas naturais, uma pessoa chega a um momento que torna-se tão mecânico que as coisas fluem naturalmente, não perco tanto tempo a fazer uma planificação como no início.

A partir do momento que eu sei o que quero fazer, as coisas já começam... e começo a pensar e dar voltas e voltas. E não tenho dúvidas nesse aspecto.

P11- Não se suscita grandes dúvidas, mas sente dificuldades ao elaborar uma planificação?

O que me custa mais por vezes, é arranjar estratégias diferentes e motivadoras, isto chega a um ponto que as ideias se esgotam. É mais a motivação em si, porque às vezes as coisas esgotam-se, como é que vamos chegar até eles, como é que introduzo as coisas, às vezes até me chateio, já sabem logo o que vou fazer, uma pessoa perde tanto tempo e estragam logo a surpresa. Mas consigo dar a volta e continuar, porque são miúdos que acompanham muito bem.

Nem todas as turma são iguais, e se calhar até tive sorte, e faz com que eu não tenha muitas dificuldades a preparar as coisas. As maiores dificuldades partem de mim, da falta de experiência que tenho.

P12- Em relação à preparação que teve antes de chegar ao estágio, quer falar acerca disso?

Bem, pela minha orientadora, como deve saber, nós estamos numa licenciatura diferente, não somos preparados para ser professores, tanto podemos ser professores como educadores. Tivemos muito pouco contacto com turmas, fizemos observações, participamos em pequeníssimas actividades em contexto, íamos saltando de escolas, em escolas, três ou quatro, eu ainda estive no pré-escolar e nunca tivemos contacto com as planificações.

Poderia já ter visto uma ou outra de uma colega, mas nada de específico. O único acesso que tive das planificações foi quando a coordenadora nos deu acesso aos dossiês anteriores.

P13- Antes de irem para a parte prática receberam alguma formação?

Começámos por fazer planificações descritivas, tanto eu como a minha colega. E a professora cooperante disse que já não havia necessidade e que podíamos passar para grelha. As planificações descritivas a orientadora, nunca viu, ou se viu foi assim por alto, mas já em grelha. No final do semestre só viram quando observaram os portefólios.

As descritivas os tópicos foram retirados das planificações que vimos, as de grelha, a professora Ana Cristina é que numa aula falou sobre isso. Mas nunca foi assim nada muito específico. Foi uma coisa que nós seguimos em anos anteriores. Ao princípio senti-me muito perdida, porque na minha opinião, eu acho que não é através da observação daquilo que os outros fizeram que vamos aprender, nós estamos cá para ser ensinados e o mais correcto é ensinarem-nos a planificar.

P14- Que relação existe para si entre a teoria e a prática no acto de planificar?

Praticamente nenhuma. A teoria é muito bonita, é claro que a teoria não funciona na prática. Praticamente nós que fomos bombardeados durante a licenciatura toda com teoria, teoria. E praticamente nenhuma se aplica, mesmo tendo uma turma como eu tenho há muitas coisas que não se aplicam.

Eu faço por intuição, e como conheço aquilo que tenho à minha frente, parece intuitivo, uma coisa que já nasce connosco. Também estou com um 3ºano, se estivesse com um 1º, já tinha que recorrer a alguma teoria, agora não. Mas não atribuo importância, nem penso nisso.

Eu acho que eles ao princípio prepararam-nos mais para sermos mais investigadores, mais máquinas de trabalho teórico, do que sermos profissionais nesta área. Nós a nível de teoria e concretização de trabalhos vamos mais preparados do que o curso anterior. Os cursos anteriores têm mais trabalho de prática do que nós.

Nós estamos mais limitados a um ano, um ano não é nada. Eu estou com um 3º, há colegas que estão com um 1º ano e eu não tenho noção do que é trabalhar com um 1º ano é uma responsabilidade enorme e é mau, devíamos ter um leque mais amplo.

P15- Para si esta lacuna passaria por uma reestruturação faz sentido?

Sim, sim, porque até ao nível do mestrado somos confrontados com cadeiras que não nos servem para nada. Ainda na licenciatura fomos bombardeados com teoria que não servem para nada, nunca nos foram colocadas situações reais.

Às vezes há lacunas que uma pessoa tem e por vezes podiam ser corrigidas, e mesmo no mestrado podiam ser corrigidas, reais. Porque somo nós que vamos ensinar crianças e não lhes podemos ensinar coisas erradas e ensinamos...o pá o conhecimento geral é muito importante, mas neste caso, que precisamos é de bases, nós não temos

essas bases. E depois ocupam-nos muito o tempo, e é tudo, é teoria e depois é prática e depois uma pessoa chega a um altura que não dá mais.

E depois se chegasse-mos cá a cima e ainda nos ajudassem: e como é que está a correr? O que é que falha? O que é que está bem? Isso sim.

P16- Há bocado referiu que não se sente limitada com a planificação mas como uma ajuda para orientar a sua aula, agora refira-me aspectos mais bem conseguidos com a planificação?

Mas dá-nos um outro ânimo a pessoa saber que planifica desta forma e que não teve que alterar o que planificou e depois ter os frutos daquilo que planificou, ou seja, que nós afinal conseguimos atingir aqueles objectivos e que eles aprenderam o que foi planificado e o que dissemos.

P17- Também disse que diversifica muito os recursos?

A minha turma é muito fácil de motivar e tento sempre ter alguma coisa palpável, que eles possam mexer e tocar, até porque as crianças aprendem muito com coisas, tento recorrer a novas tecnologias e fazer sempre interdisciplinaridade com a área de educação musical ou expressão plástica.

P18- Na sua formação inicial já me identificou algumas lacunas, mas no trabalho com a sua orientadora, que trabalho existe para o campo da planificação?

A minha supervisora nunca viu nenhum plano meu a não ser quando foi a entrega do dossiê. Aqui na faculdade nunca viu, ela nunca tem acesso a isso. A cooperante vê a nossa planificação dá-nos o feedback, e como já lhe disse a orientadora só tem o acesso se passar por lá.

Eu acho que a ajuda teria sido no início, mas acho que essas coisas partem da supervisora, e parte do papel da supervisora, supervisionar o que está bem e mal, e não tenho que ser eu a andar com a planificação para a trás e para a frente. Mesmo que a cooperante veja quem dá a nota é a supervisora, portanto se as coisas não corressem bem devia mudar é um papel que lhe compete a ela.

Eu dou por terminada a entrevista e muito obrigada por ter participado na elaboração desta entrevista. Muito obrigada.

ENTREVISTA E

Assya – Entrevistado E

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1 - Que tipo de planificação é que tem realizado?

Agora neste momento tenho realizado planificação em grelha, no início do estágio pediram-nos planificação descritiva, fizemos para aí umas três ou quatro. As primeiras eram manuscritas e agora fazemos em formato digital. Com tópicos e subtópicos, a parte informativa e a parte descritiva. A parte descritiva vai para dentro da grelha e a parte informativa indica-nos o número de alunos que são, a faixa etária deles.

P2 - Essa planificação que fazia, de grelha, era feita tendo como base a observação de aulas?

Não. Nós tivemos um período de observação – acção foram três semanas, as primeiras três semanas de estágio e referiam-se às aulas que nós íamos dar, em grupo e eram descritivas, tudo o que prevíamos que fosse acontecer estava lá escrito e também dividia-mos da mesma forma, parte informativa, parte descritiva e vinha tudo por ali fora, enquanto que agora nas grelhas pomos só os pontos...os alunos serão solicitados a fazer isto, ser-lhes-á dado isto para fazerem aquilo. E depois são divididas sempre pela motivação/ desenvolvimento/consolidação.

A motivação são para aí uns 5 a 10 minutos e depois o desenvolvimento não mais que 20, porque as crianças perdem um pouco da atenção e depois a consolidação - um resumo, um jogo, uma ficha e pronto é assim.

P3 - Como é que procede quando planifica uma aula?

Primeiro é, os conteúdos que eu pretendo que eles, que pretendo transmitir. Primeiro são os objectivos e a partir daquilo o que é que posso fazer.

É começar logo a pensar, posso fazer um jogo, começo logo a pensar os materiais que vou construir porque sempre fomos incentivados a construir muitos materiais pedagógicos, agora já mais para o final dizem-nos o que interessa é dar uma boa aula, mas no início diziam muitos materiais, muitos materiais, e nós nos dias de estágio vamos carregados, mesmo carregados e agora dizem-nos o que interessa é dar uma boa aula.

Neste caso, penso logo o que é que vou construir que possa chamar a atenção deles, para a motivação às vezes um jogo, ou um quebra – cabeças ou uma sopa de letras e depois penso nas formas de como é que vou dar. Temos crianças disléxicas temos que incluir a adaptação no plano, vai sempre a adaptação para eles.

P4 - Acaba por fazer uma planificação diferente?

Não, a planificação é geral, há ali umas quantas adaptações que vou referindo ao longo do plano. E depois temos um que está institucionalizado, quando há trabalhos do dia da mãe tem que haver alternativa. E nas nossas fichas estão o esboço dos cartazes, materiais e fichas tudo em anexo e nas fichas para os alunos disléxicos vai uma ficha adaptada às necessidades de cada um. depois damos a aula toda. no plano, basicamente penso nos materiais, se não tenho nenhuma ideia vou à internet, é o meu primeiro recurso se não tiver ideias e pronto daquilo que me vou lembrando aponto logo no plano.

Para a motivação vou fazer assim, para o desenvolvimento assim, vou logo fazendo, costumam ser por dia umas três ou quatro áreas e pronto vou logo fazendo as notinhas todas, mas o que mais me custa são os anexos para a planificação, porque a planificação, a estrutura não é complicado mas os anexos é que ...porque os olhos também comem como se diz e se os anexos estiverem bem-feitos temos mais uns pontos, não é.

Às vezes tenho pena de me focar em demasia nos materiais e depois a aula não me corre assim tão bem porque estive mais preocupado no material e o material passou despercebido, ou seja, não se usou muito.

P5 - Como é que consegue fazer a transdisciplinaridade?

O tema do meu relatório seria essa, a integração curricular, no entanto, tive que mudar porque não estava a dar e o que estavam a fazer na escola não é isso e tive que mudar, já tinha feito até um enquadramento teórico sobre o tema e é uma coisa que eu gosto de fazer.

Se tenho duas áreas, costumam ser sempre três ou quatro, tento juntar sempre uma ou duas, há vezes que não consigo mesmo, porque integração curricular é uma coisa e interdisciplinaridade é outra e há vezes que não consigo mesmo e depois não dá por causa do tempo porque a integração curricular o que pretende é várias aulas esquematizadas e não num dia, ali o que se pretende é transmitirmos os objectivos. Já houve aulas em que consegui fazer e foram muito boas, foram as melhores aulas que dei, porque juntei estudo do meio e língua portuguesa. E foi uma aula muito boa.

Das aulas que já dei foram aí umas três e foram as melhores em que consegui integrar duas /três áreas.

P6 - Como é que procede para planificar uma unidade didáctica?

Então é mais fácil. Depende também não é, é mais fácil porque dá menos trabalho, mas normalmente é da mesma forma, penso logo nos materiais vou logo à procura e acho que as minhas aulas partem dos materiais e é daqui que eu vou partir para a estrutura da própria aula.

P7 - Como é que planifica um projecto, um pct, um projecto educativo?

Eu já tive contacto, mas não aqui, num colégio onde trabalhei, dei inglês e sou formada em teologia islâmica, formei-me em Inglaterra e então quando eles estavam a reconstruir o colégio e teve que se mudar o corpo directivo, aí estive em contacto com a realização do projecto e discutimos alguns aspectos. A única coisa que tenho feito é realizar actividades para a área de projecto, na escola onde estou.

P8 - No seu entender para que serve a planificação feita para os professores?

Olhe, eu acho que neste caso, no estágio, é só para nos dar dor de cabeça, porque eu acho que planificar não parte, ajuda na organização de ideias, a gestão de recursos etc., mas a maneira como estamos formatados a fazer as coisas.

Eu acho que é muito rigoroso e no fim quando nós vamos dar aula, na prática as coisas mudam muito. Em nunca fui para a aula sem planificar portanto não sei como seria, porque somos obrigados a levar as planificações e não podemos ir para lá sem nada. Por um lado a planificação obriga as pessoas a... mas não significa que o professor que planifica dê uma boa aula, porque eu já fiz planificações excelentes e depois as aulas não correram assim tão bem porque a preparação não parte da planificação parte daquilo que o professor prepara aqui na cabeça, ler, estudar, procurar saber, criar um ambiente favorável, que abram o interesse das crianças e depois que esteja preparado para as perguntas das crianças e que não fique muito preso.

P9 - Vê a planificação como um meio de autonomia ou de controlo?

Controlo, mais, eu vejo como controlo por causa do tempo porque nos ajuda a controlar mais ou menos o que vamos fazer em cada momento da aula e eu sei que em princípio se seguir aqueles passos eu estou a dar uma boa aula, em princípio. Mas pode ser que a aula seja de outra forma, mas daí também a flexibilidade do plano, a planificação não é estanque, portanto eu acho que a planificação é positiva. Eu estou muito presa ao estágio.

É as horas todas ali contadas, mas acho que num dia normal do professor é importante mas se calhar não tão detalhada e duvido que os professores façam assim.

P10 - Que papel é que a planificação teve na forma de desenvolver o seu trabalho?

O meu problema é que eu sou muito espontânea e perco-me muito porque vou muito pelas conversas e interesses deles e ao fazer isto eu perco-me um bocado, sempre fui assim, os bocados são bons, eu saio de lá sem energia nenhuma.

A planificação encaminha-me e orienta-me ao longo da aula toda, ela é positiva, se é fundamental, eu acho que nos primeiros anos é fundamental, mas depois só com a experiência, mas acho que o professor deve planificar, por causa do tempo e para poder reflectir sobre aquilo que fez. Mais tarde só os pontos essenciais, mais leve, ou as ideias, mas acho que planificar é essencial.

P11 - Já alguma vez teve que alterar a sua planificação?

Já, na semana passada tive que improvisar, estávamos a dar o comércio local, os mercados, as feiras, os supermercados e a consolidação era os alunos fazerem... e eu em vez de partir por aí na minha planificação construí uma aula em que explicasse aos alunos como é que os alimentos chegam aos nossos pratos, ou seja coloquei algumas imagens, e nesse dia a consolidação era uma ficha, só que naquela altura da forma como eu expus as coisas, decidi que em vez de copiarem o que está no quadro, tinham aquelas imagens e tinham que desenhar todo o percurso e dei-lhes uma folha e em vez de colarem tinham que desenhar as imagens e assim percebi se tinham percebido a matéria. Mas antes de improvisar digo sempre olhem lembrei-me aqui agora de uma coisa... amanhã tragam isto para continuarmos a matéria, e não estava programada e olho para a professora se ela estiver bem-disposta é porque correu bem. Apesar de já vir com alguma experiência profissional foi difícil a adaptação ao estágio, porque estava habituada a planificar de uma forma diferente e não tão detalhada, tão minuciosa.

Os meus colegas tiveram algum contacto com a realidade e eu não, tive sempre equivalências e eu pensava para mim é canja, mas quando cheguei ao estágio não foi fácil, porque eu já vinha ali formatada e para mudar essa formatação foi difícil

P12 - Como são os hábitos de planificação da professora cooperante?

Ela planifica com o grupo do 3º ano, mensalmente, por áreas, em grelha. Faz a mensal que parte da trimestral, primeiro há o plano de actividades completo depois há o trimestral e depois o mensal que vem por áreas. As nossas planificações são de trinta/quarenta páginas, mas eu já perguntei há professora se planificava assim, porque eu para fazer essa planificação perco a semana toda.

Até é mais complicada a semana da planificação do que aquela quando damos aula. E depois é outra semana para a construção dos materiais. Mas lá está também estamos a ser avaliados. Mas a professora não planifica como nós, faz uns pontos e ela disse ai não a minha planificação não é assim, vocês vão ver ao longo do tempo vão deixar de planificar desta forma, é diária sim.

P13 - Acerca dos hábitos de planificação, são úteis?

Sim, sim e concordo com ela na forma como planifica, na prática ninguém vai planificar assim tão detalhado. Mas acho que sim, ela parece ser uma professora muito competente e ela trabalha bem e é rigorosa connosco.

P14 - Existe trabalho de cooperação entre si e a professora cooperante?

Sim, sim, se houver alguma coisa que não ache correcto ela diz logo e quando levo a planificação ela diz logo o que acha. Por acaso a professora é tudo o que precisamos, e o que nos pode facultar passa-nos logo pela pen, por acaso é muito acessível.

P15 - Que dúvidas ainda tem acerca da planificação ou dificuldades?

As dificuldades são mesmo as ideias de arranjar maneiras criativas de... porque eu acho que a criatividade não passa pela construção e elaboração de materiais únicos, mas sim a forma como nós apresentamos o objectivo ou conteúdo que queremos dar naquela aula de forma criativa. A minha maior dificuldade é dar o conteúdo de forma criativa, claro que o conteúdo ajuda dependendo do tema, mas é arranjar formas criativas.

Dúvidas, tive no início porque eu não sabia fazer a planificação, cheguei ao estágio sem saber fazer a planificação assim como eles queriam e por acaso pedi ajuda há minha professora cooperante que rapidamente transmitiu à coordenadora do curso, que rapidamente nos chamou aqui para aprendermos a fazer a planificação.

Também é a motivação, desenvolvimento e conclusão mas para quem nunca fez é complicado. No início foi mesmo toda a estrutura da aula, não sabia fazer.

P16 - Que preparação teve antes de chegar ao estágio?

Foi só a planificação descritiva ou em grelha, no desenvolvimento curricular. Lembro-me que a professora pediu para fazermos a planificação de uma actividade, foi só isso que fizemos e mais nada.

P17 - Teve ajuda da orientadora para o campo da planificação?

Se eu tive ajuda...não, não porque também nunca solicitei, peço sempre há professora cooperante. Tirando essa aula em que fomos chamados, não.

P18 - gostaria que falasse acerca dos aspectos que gostaria de ver melhorados na sua formação inicial?

Em primeiro lugar acho que é mesmo o estágio, eu penso que o estágio, devíamos ir mais bem preparados para o estágio do mestrado, porque nós somos obrigados a fazer um relatório final e não devíamos estar tão sobre carregados com o estágio neste ano, ou seja, o estágio podia ter começado antes e termos uma continuação ou algo parecido este ano e não devíamos estar aqui ainda a fazer planos e aulas com o relatório final para fazer.

Eu penso que assim seria mais produtivo para os alunos, nós andamos a bater com a cabeça nas paredes, porque era mesmo muito complicado chegar lá e sentirmo-nos perdidos e sentirmo-nos perdidos, exigiram-nos umas burocracias, as planificações, os relatórios.

O que eu trabalhei de mestrado equivale aos três anos de licenciatura que foram muito calmos, não tínhamos muito para fazer, mas podíamos usar alguma dessa falta na licenciatura, colocar uma unidade curricular que comece logo a fazer estágio e podermos chegar a esta altura e não estarmos tão sobre carregados.

P19 - Acha que o papel da sua orientadora podia ter sido diferente?

Sim, sim, só para ter uma ideia, nós há um mês não tínhamos orientadores para o nosso relatório final, não tínhamos, tivemos que entregar um projecto a falar do nosso relatório até Janeiro e era suposto eles lerem e conforme as áreas que cada um fez eram atribuído um orientador, no entanto chegamos até Março/ Abril não tínhamos e andamos ali às aranhas. Nesse sentido não sei se são às professoras que aponto o dedo ou à instituição

ENTREVISTA F

Miguel – Entrevistado F

Antes de mais obrigada por ter aceite o convite e se ter disponibilizado para a realização da entrevista queria a penas dizer-lhe que todos os dados e tudo o que for aqui gravado, portanto, não vai ser identificado vai ser em formato anónimo para o propósito do estudo. E as questões que lhe vou colocar relacionam-se com o tema que é: Concepções de planificação de professores estagiários no processo de ensino-aprendizagem.

P1 – Começo por lhe perguntar que tipo de planificação tem realizado?

Inicialmente, no estágio começámos por fazer planificação descritiva, em que descrevíamos toda a estratégia de uma forma muito clara, e muito objectiva, tudo como é que a actividade se ia desenrolar. Agora não. Fazemos em grelha e é mais sucinta, é por tópicos, é só mesmo em grelha.

P2 – Já alguma vez planificou projectos de turma, de escola ou um P.C.T.?

Não, não nunca planificamos nada de projectos. A professora cooperante deu-nos o P.C.T. da turma mas só para vermos e mais nada.

P3 – No seu entender, para que serve a planificação feita pelos professores?

O modo como orientam a aula, não que tenha que ser cumprido integralmente como foi estabelecido previamente, mas uma maneira de eu caminhar o desenvolver da aula, embora que tenha que ser quebrada, é sem qualquer dificuldade.

Mas é um meio para atingir um fim, não um meio restrito em que optei por aquele caminho e mais nada. Não, se tiver que contornar alguma estratégia que tenha planificado ela tem essa flexibilidade.

P4 - Como são os hábitos de planificação da escola onde está a estagiar?

Nós temos que planificar com três semanas de antecedência, para que na semana seguinte possa reformular, se necessário, e depois voltar a reencaminhar para que executemos esses ajustes. Tirando isso, nós não temos acesso às planificações da professora. Apenas no início do ano, uma estrutura muito sucinta e só dizia a actividade e material e não tinha nada de estratégia, não tivemos mais nada.

P5 - O que pensa dos hábitos de planificação?

Olhe para além de me permitir esquematizar a minha aula, permite-me testar os meus conhecimentos científicos, até que ponto é que estão ou não consolidados e se não estão reforçar e mudar os conhecimentos que tenho que às vezes possam não ser os mais correctos, com a evolução da sociedade.

P6 – Existe trabalho de colaboração entre si e a professora cooperante?

Existe sim. Porque embora a professora cooperante nos dê os objectivos de trabalho, nós também temos o cuidado de quando surge alguma dúvida falarmos e dizemos-lhe: (olhe passa-se isto e como é que vamos fazer). Há um trabalho de parceria, porque nós para todos os efeitos somos pessoas sem experiência nenhuma no terreno, e ela sabe mais da turma, até porque está todos os dias com os alunos e nós só estamos duas vezes por semana.

P7 – Pela experiência que tem tido este ano, que papel é que a planificação tem tido no desenvolvimento do seu trabalho?

A mim ajuda-me, é importante e é a forma como nos organizamos, o nosso pensamento, os conceitos que vamos transmitir e também é uma forma de trabalharmos para a média nacional dos alunos.

P8 – Em Alguma situação teve que alterar a sua planificação?

Já, já alterei a planificação e foi logo mentalmente, no momento, vi que aquilo não estava a dar resultado e alterei, adequiei as estratégias logo. Até agora consegui.

P9 – O facto de fazer planificações fá-lo sentir mais limitado?

Não, não porque eu não posso entender a planificação como uma barreira que eu não posso ultrapassar mas como algo que medeia o meu trabalho. É um instrumento que me guia, e se a planificação tiver que ser quebrada porque a turma não está a acompanhar o que se pretende, então parasse e volta-se a dar a volta à mesma questão. Não prossigo se vejo que ficaram com o conhecimento por adquirir, isso não.

P10 – Que dúvidas é que ainda tem acerca da planificação?

A nível da gestão do tempo nas actividades, às vezes tenho esta dificuldade de quando estou a descrever a estratégia o tempo que estimo muitas vezes não é suficiente ou é grande demais e fico com algum tempo morto. A grande questão, minha, da planificação é a gestão de tempo.

As dificuldades, muitas vezes passam por conseguir articular os conceitos e conseguir uma linha orientadora que abranja os conceitos a serem trabalhados e muitas vezes a parte da interdisciplinaridade.

P11 – Que ajuda tem tido do supervisor para o campo da planificação?

Nenhuma, nenhuma. O único contacto que tivemos com planificações foram os dossiês do ano passado, de alunos do ano passado, usem estes moldes, foi o que nos disseram.

Se aquilo estava correcto ou errado, nós acabámos por cometer os mesmos erros e só agora é que repararam que foram cometidos os mesmos erros. Isso quer dizer que também não houve cuidado em dar-nos o material para ser feita uma selecção do melhor material, nem a ver se nós estávamos a ir pelo caminho certo. Não houve esse cuidado por parte da instituição, ou neste caso, do supervisor.

P12 – Teve alguma preparação antes de chegar ao estágio?

Não, nós se aprendemos a fazer uma planificação ou duas durante a licenciatura foi muito, mais nada. Fizemos uma planificação a língua portuguesa, que essa sabemos

que a estratégia e a forma de planificar tem alguma validade. A nível da matemática só agora no mestrado é que estamos a desenvolver competência de planificar nessa área.

P13 – Que relação existe para si entre a teoria e a prática?

Então, para já andam as duas a par, porque sermos bons teóricos e não termos experiência de prática, também não. E para estar na prática é preciso ter essa teoria. Porque é preciso consolidar conhecimentos, é preciso rever conceitos que já foram trabalhados há muito tempo e se não houver essa relação entre a teoria o trabalho não é produtivo, nem para nós nem para os alunos.

P14 – Que vantagem considera existir na aplicação da planificação?

As vantagens, é assim permite-me orientar o meu trabalho, porque a planificação não é apenas construída para aquele dia e pronto. Não, a planificação, é pegar depois no mesmo e reflectir sobre o que é que foi adquirido pelos alunos e ver o que não foi adquirido, o que é que podia ter explorado de outra maneira ou não. A planificação permite-me sob esse aspecto ser um bocado reflexivo da minha prática, portanto não deixar só a planificação na teoria e ser capaz de reflectir sobre esta e ver até que ponto os meus alunos foram capazes de a adquirir e ver se os meus conhecimentos foram bem transmitidos ou não.

P15 – Como é que procede quando planifica as suas aulas?

Primeiro construo os materiais e depois a partir dos materiais é que construo a estratégia. Se for preciso, faço um tabuleiro de jogo, ou um Power Point, ou uma ficha com um texto que tenha significado aos alunos e só depois é que vou para as estratégias.

P16 – A formação inicial que lhe foi transmitida, foi ou é suficiente para o apoiar nesta área?

Podia ser melhor, tenho algumas dúvidas que seja suficiente, ou melhor tenho bastantes dúvidas.

Um professor não é professor quando acaba a licenciatura ou um mestrado, não é. Apenas o é quando já tem alguns anos de serviço. Mas há que ter um certo cuidado por parte da instituição que nos prepara de nos tentar mandar minimamente preparados para o mercado de trabalho para que possam dizer: (olha vem daquela instituição, estão a fazer um bom trabalho), porque não é só o nosso nome que está em cheque é o da instituição. E se nós não vamos bem preparados, não é porque o aluno não sabe, é porque a instituição não o formou e quando se vê que não é um aluno, nem dois, são vinte ou trinta a dizer o mesmo é porque alguma coisa está mal.

P17 – Que aspectos gostaria de ver melhorados na sua formação inicial?

O acompanhamento, o acompanhamento que nos é dado na prática como na teoria, porque é possível fazer-se, é preciso as pessoas estarem pré dispostas. Muitas vezes dizem-nos mas para que é que hei-de fazer isso, os alunos que terminaram o curso o ano passado também conseguiram, mas nós não somos os mesmos alunos, somos diferentes, a maneira de pensar não é a mesma e há necessidade nesse sentido.

P18 – Sente que o apoio das orientadoras podia ter sido diferente?

Podia, da parte de uma não nos podemos queixar, tudo o que temos é graça a ela, da outra, sim, queixamo-nos e parte de deixar de ter essa pose de eu sou a supervisora de estágio e vamos começar a trabalhar, não custa nada chegar ao pé de nós e dizer: (então o que é que vai dar esta semana, vamos analisar a sua planificação), mas não. E quando se debate o estágio é sempre o que correu mal e nunca o que correu bem.

A pessoa que nos dá a teoria ajuda e orienta, a pessoa que nos dá a prática tem que deixar a capa de supervisora e o seu estatuto e apoiar-nos mais, o que não fez nunca.

Agradeço a sua colaboração para a realização desta entrevista. Muito obrigada.

CÁLCULOS POR CATEGORIA E TOTAIS

Calculos por categoria

Através da contagem das citações obtém-se o número de citações, ou seja, as frequências absolutas (N°).

Através da fórmula (n° de citações / total de citações) x 100 obtém-se as frequências relativas (%).

Tabelas com os resultados dos cálculos, por categoria:

Categoria 1

	N°	%
1.1	4	8,7%
1.2	4	8,7%
1.3	1	2,2%
1.4	3	6,5%
1.5	7	15,2%
1.6	3	6,5%
1.7	19	41,3%
1.8	1	2,2%
1.9	4	8,7%
Total	46	100%

Categoria 3

	N°	%
3.1	3	9,1%
3.2	1	3,0%
3.3	1	3,0%
3.4	6	18,2%
3.5	2	6,1%
3.6	4	12,1%
3.7	2	6,1%
3.8	3	9,1%
3.9	4	12,1%
3.10	7	21,2%
Total	33	100%

Categoria 4

	N°	%
4.1	12	21,8%
4.2	6	10,9%
4.3	13	23,6%
4.4	18	32,7%
4.5	3	5,5%
4.6	3	5,5%
Total	55	100%

Categoria 2

	N°	%
2.1	11	24,4%
2.2	7	15,6%
2.3	8	17,8%
2.4	3	6,7%
2.5	14	31,1%
2.6	2	4,4%
Total	45	100%

Categoria 5

	N°	%
5.1	12	38,7%
5.2	6	19,4%
5.3	3	9,7%
5.4	3	9,7%
5.5	3	9,7%
5.6	4	12,9%
Total	31	100%

Cálculos totais

Pelas mesmas fórmulas, anteriormente descritas, obtivemos a seguinte tabela de totais das categorias, como se verifica na tabela seguinte:

Categorias	Nº	%
1	46	22%
2	45	21%
3	33	16%
4	55	26%
5	31	15%
Total	210	100%

Foi ainda calculada a frequência relativa acumulada do número de intervenientes, através da formula $[(n^\circ \text{ de intervenientes} / \text{total de intervenientes}) \times 100]$ + frequência relativa anterior. Traduzindo-se na seguinte tabela.

Nº de intervenientes	Frequência
1	16,7%
2	33,3%
3	50,0%
4	66,7%
5	83,3%
6	100%